

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRATIQUE THÉÂTRALE
DES PERSONNES « HANDICAPÉES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
MARIE-JOSÉE PLOUFFE

AOÛT 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*En pensant à Mérélice morte dans le silence,
en pensant à Richard et Langis qui se sont enlevé la vie sans avoir trouvé leur place,
en pensant à Jean qui voulait faire du théâtre...*

*À Ulysse et Godefroy,
je ferme un livre sur les blessures qui m'ont construites,
qu'un nouveau chemin soit possible.*

LES REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à Josette Féral, professeure à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal, à François Guillemette, professeur aux Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières; à Mona Trudel, professeure au département des arts de l'Université du Québec à Montréal; à Hélène Beauchamp, professeure associée à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'à Monique L'Hostie, professeure aux Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Mes remerciements vont également au personnel de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leur soutien financier et pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Justin Bournival, un des premiers au Québec à ouvrir la voie à la participation sociale des personnes vivant avec un handicap. Il m'a appris à croire dans le potentiel de chaque personne que nous rencontrons.

L'AVANT-PROPOS

Parce que Jean n'était pas comme les autres, il a passé une partie de sa vie en institution. À la suite des efforts de désinstitutionnalisation, amorcés dans les années 70 au Québec, Jean s'est retrouvé dans un foyer d'accueil.

À l'automne 1989, le technicien en loisirs du foyer où vivait Jean amène celui-ci et d'autres résidents à un match d'improvisation au bar du village. C'est en revenant de cette soirée que Jean a manifesté le désir de faire du théâtre.

Justin Bournival, travaillant à la gestion du foyer, informe le technicien en loisirs que je pourrais faire quelque chose. C'est ainsi que j'arrive au foyer de Terre-des-jeunes, à Sainte-Julienne, dans la région de Lanaudière.

Ce foyer a été créé en 1972 dans le mouvement de désinstitutionnalisation. Justin Bournival est parmi les premiers intervenants, au Québec, à participer à ce mouvement d'intégration des personnes handicapées¹. Les personnes qui vivent dans le foyer avec Jean ont passé la majeure partie de leur vie dans des institutions spécialisées, tels les hôpitaux Rivière-des-Prairies² et Louis-Hippolyte-Lafontaine³.

¹ Lafontaine, J. 1979, c1980. *Le droit d'être : récit d'une expérience thérapeutique chez les déficients, fondée sur la confiance, la liberté et le bon sens*. Montréal : Éditions de l'Aurore, 158 p. et Bélanger, R. 1977. *Comment rétablir des comportements investigateurs chez des personnes atteintes de déficience mentale sévère*. Prod. Hôpital Rivière des Prairies, CECOM. Vidéocassette, 45 min, son, couleur.

² Sur le site de cet hôpital, fut fondé en 1946, par Sœur Jeanne Le Ber, le Mont-Providence consacré aux enfants atteints de déficience intellectuelle. En 1950, à l'initiative des Sœurs de la Providence, l'École Émilie-Tavernier (créée en 1920, dans les murs de l'Hôpital psychiatrique Saint-Jean-de-Dieu, à l'intention des jeunes déficients éducatibles) déménage au Mont-Providence. Le Mont-Providence devient un hôpital psychiatrique en 1954 (ce qui aura pour conséquence l'imposition d'un statut de malade psychiatrique et l'internement d'enfants normaux : voir les orphelins de Duplessis). Le Mont-Providence est vendu au gouvernement du Québec en 1969 et devient l'Hôpital Rivière-des-Prairies. L'Hôpital Rivière-des-Prairies est aujourd'hui un centre hospitalier montréalais (Québec) de soins psychiatriques, d'enseignement et de recherche, affilié à l'Université de Montréal. L'Hôpital offre des services à une clientèle d'enfants et d'adolescents présentant des pathologies psychiatriques, de sévères problèmes adaptatifs associés à une déficience intellectuelle, à un trouble envahissant du développement ou à un autre trouble neurodéveloppemental.

Ces personnes présentent différents handicaps : un déficit intellectuel sévère, un trouble envahissant du développement ou des troubles sévères et persistants en santé mentale. Durant leur séjour en institution, elles ont été peu stimulées. Les responsables du foyer tentent de trouver des activités pour pallier à ce manque de stimulation.

Lorsqu'on me demande d'intervenir auprès de ces personnes, je ne sais trop le sens de la démarche dans laquelle s'inscrit alors mon approche. Les attentes des responsables ne sont pas précises; on me demande de « faire du théâtre ». S'est alors amorcée, pour moi, une réflexion autour de ce travail personnel, social et artistique.

J'ai travaillé comme praticienne de théâtre, jusqu'en 2007 auprès de différents organismes communautaires (des régions de Montréal, de Lanaudière et de la Mauricie, au Québec), ainsi que pour la Commission scolaire de l'Énergie et Chemin du Roy (en Mauricie, au Québec), dans le cadre du Programme en Intégration sociale, avec des personnes (enfants, adolescents ou adultes) dont le handicap nécessite une attention spécifique (psychose, traumatisme crânien, déficience intellectuelle, autisme, paralysie cérébrale, déficit visuel ou auditif). Ce travail consistait à animer des ateliers de théâtre et à assurer la mise en scène de spectacles.

Bien que, à première vue, ce travail puisse sembler être le même, les conditions et les attentes étaient très différentes d'un endroit à l'autre. Au cours de ces années, le parcours ne fut donc pas linéaire. J'ai observé des réussites, questionné mon approche, élaboré et expérimenté différents jeux dramatiques. Ce travail est devenu mon laboratoire de recherche, un lieu d'analyse et d'introspection, où la démarche importait plus que la présentation d'un produit.

³ Hôpital psychiatrique, à Montréal (Québec). Fondation en 1873, sous le nom d'Hospice Saint-Jean-de-Dieu (date officielle d'une entente entre le gouvernement du Québec et les Sœurs de la Providence) pour les soins des malades mentaux. La communauté des Sœurs de la Providence a été fondée, à Montréal en 1873 par Monseigneur Ignace Bourget et Mère Émilie Gamelin. L'Hospice Saint-Jean-de-Dieu devient municipalité civile et hôpital Saint-Jean-de-Dieu en 1897. L'Hôpital change de nom pour Louis-Hippolyte-Lafontaine en 1976.

Ce qui m'apparaît encore aujourd'hui l'essentiel, et qui demeure au cœur de ce travail, est que je rencontre toujours des personnes qui, comme Jean, veulent « faire du théâtre ».

LA TABLE DES MATIÈRES

LES REMERCIEMENTS	iii
L'AVANT PROPOS	iv
LA LISTE DES FIGURES	xi
LA LISTE DES TABLEAUX	xiii
LA LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
LE RÉSUMÉ	xvi
L'INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PRÉSENTATION DU SUJET DE RECHERCHE	4
1.1 Comprendre	5
1.2 L'expérience	6
1.3 La pratique théâtrale	7
1.4 Être handicapé	9
CHAPITRE II	
LA PROBLÉMATIQUE ET LA PERTINENCE.....	12
2.1 Le processus de précision de la problématique	12
2.2 Un phénomène émergent	13
2.2.1 Une définition apophasique	14
2.3 L'approfondissement de la problématique	16
2.3.1 Le premier passage	17
2.3.2 Le deuxième passage : de quelle pratique s'agit-il ?	19
2.3.3 Le troisième passage : quel regard portons-nous ?	29
2.3.4 Le quatrième passage : la précision finale de la problématique.....	29
2.4 La problématique	31
2.5 L'objet de la recherche	32

CHAPITRE III

LA PERSONNE ET LA SITUATION DE HANDICAP : LE CONTEXTE

SOCIAL ET CULTUREL 34

3.1 La situation actuelle de la personne handicapée 34

3.2 Le concept de handicap et de handicapé 35

3.3 Le contexte sociopolitique du XX^e au XXI^e siècle 36

3.3.1 La naissance des droits et des services 39

3.3.2 L'émergence d'un nouveau modèle 40

3.3.3 Un phénomène en changement 42

3.4 Art et handicap 46

3.4.1 Le personnage « handicapé » dans divers domaines artistiques 46

3.4.2 Le corps, l'énergie, la personne handicapée au théâtre 49

3.4.3 L'artiste professionnel 53

3.5 Les services offerts 53

3.5.1 Dans une catégorie à part : une formation professionnelle 55

3.6 En résumé 56

CHAPITRE IV

LA MÉTHODOLOGIE 58

4.1 Le cadre épistémologique 60

4.1.1 Les fondements épistémologiques 60

4.1.2 La démarche méthodologique 62

4.2 La démarche générale de la *Grounded Theory* : une trajectoire hélicoïdale 68

4.2.1 L'échantillonnage théorique 69

4.2.2 Les données et les personnes interviewées 71

4.2.3 Les entrevues 74

4.2.4 En même temps que la transcription : le codage 77

4.2.5 L'analyse : méthode et principes 78

4.2.6 La modélisation 90

4.2.7 La saturation théorique 91

4.2.8 L'écriture de la théorie 91

4.3 L'aspect éthique de la démarche méthodologique 93

4.3.1 Le respect de la dignité humaine et des personnes vulnérables 94

4.3.2 Le respect de la vie privée et des renseignements personnels 96

4.3.3 Le respect du consentement éclairé 98

CHAPITRE V	
LES RÉSULTATS D'ANALYSE	99
5.1 « Faire du théâtre, c'est un tout »	100
5.1.1 Amorce de réflexion : le pouvoir sur l'autre et le pouvoir des autres sur soi	102
5.2 Les dimensions de l'expérience globale	103
5.3 Les forces investies comme premier matériau	105
5.3.1 L'expérience symbolique : « c'est comme le reflet de la vie ».....	106
5.3.2 La convergence et la fracture éthique des propositions	113
5.3.3 Amorce de réflexion sur l'expérience symbolique et la convergence	119
5.3.4 L'expérience ludique	120
5.3.5 Amorce de réflexion à propos du plaisir	122
5.4 L'expérience collective : « être ensemble »	123
5.4.1 Une mise en relation	124
5.4.2 Une mise en action	128
5.4.3 Amorce de réflexion à propos de l'expérience collective	131
5.5 Le regard de l'Autre	133
5.5.1 L'apport du médiateur	135
5.5.2 L'apport du public	139
5.5.3 L'apport d'une reconnaissance sociale	141
5.6 L'expérience dynamique	141
5.6.1 La quête de soi	144
5.6.2 Une contrainte à la quête de soi	146
5.6.3 Amorce de réflexion à propos de la quête de soi	147
5.6.4 L'actualisation de soi	149
5.6.5 Amorce de réflexion à propos de l'actualisation de soi	154
5.6.6 Le dépassement de soi	155
5.6.7 Amorce de réflexion à propos de l'expérience dynamique	156
5.7 L'expérience temporelle	157
5.7.1 Là	159
5.7.2 Cinq temps repères	161
5.8. Une dimension absente	166
5.8.1 Amorce de réflexion à propos de cet espace-temps de parole	168
5.6 En résumé	169

CHAPITRE VI	
LA DISCUSSION	175
6.1 Un retour sur la problématique pour un resserrement du sujet	175
6.1.1 Les sentiments éprouvés et les attentes	177
6.1.2 Les changements observés	179
6.2 Une analyse des convergences entre les modèles	179
6.2.1 La dynamique du processus de création	180
6.2.2 Le processus créateur de l'acteur	183
6.2.3 Les processus de création théâtrale qui conviennent aux adolescents	188
6.2.4 Une convergence des modèles	193
6.3 Le désir	196
6.3.1 La lente construction de nos désirs	197
6.4 Les structures éthiques	206
LA CONCLUSION	211
APPENDICE A	
LES REGROUPEMENTS DE THÉÂTRE INCLUANT DES PERSONNES HANDICAPÉES	220
APPENDICE B	
LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	222
APPENDICE C	
LE CANEVAS POUR L'ASSENTIMENT OU LE DISSSENTIMENT	228
APPENDICE D	
LA LISTE DES QUESTIONS POSÉES À LA PREMIÈRE ENTREVUE	230
LES RÉFÉRENCES	232

LA LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 'I'1 d'Alexa Wright	48
3.2 L'affiche de l'exposition <i>Corps accord</i>	49
3.3 Théâtre de La Pire Espèce	51
3.4 L'affiche de la compagnie Joe Jack and John	52
3.5 Le Théâtre Aphasique	54
3.6 Un acteur du Graeae (Londres)	56
4.1 Une trajectoire hélicoïdale. Modèle de la démarche méthodologique de la <i>Grounded Theory</i>	68
4.2 Une première classification des données	82
4.3 Les sentiments éprouvés	83
4.4 Les aspects appréciés	83
4.5 Ce qui est attendu de l'activité.....	84
4.6 Les ambitions.....	84
4.7 Les changements observés	85
4.8 Faire du théâtre : un thème qui rassemble ou un lieu qui aide	85
4.9 Les conditions favorables.....	86
5.1 L'expérience globale et ses cinq dimensions internes	104
5.2 Les forces investies comme premier matériau	105

5.3	Un lien symbolique avec l'« Autre »	108
5.4	L'expérience symbolique : une reconnaissance de soi par l'«Autre »	114
5.5	L'expérience collective : l'orchestre des forces mises en action et en relation	124
5.6	Le processus dans lequel l'expérience collective se renouvelle	129
5.7	Le regard de l'Autre : un apport inductif sur l'expérience collective	134
5.8	L'apport du médiateur, du public et celui de la reconnaissance sociale	135
5.9	Les trois phases de l'expérience dynamique	143
5.10	Bobo de la Compagnia Pipo Delbono	149
5.11	L'actualisation de soi	151
5.12	L'expérience temporelle	158
5.13	C'est dans « là » que « ça » se passe	160
6.1	Le modèle de la dynamique de création	181
6.2	Anatomie du processus créateur selon Stanislavski	184
6.3	Les 3 sources d'énergie dont dispose notre vie intérieure	185

LA LISTE DES TABLEAUX

2.1	Organismes offrant des ateliers de théâtre, au Québec	22-28
-----	---	-------

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACTA	Association canadienne du théâtre amateur
AQJT	Association québécoise du Jeune Théâtre
AQRIPH	Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées
AQTA	Association québécoise du théâtre amateur
ARLPHE	Association régionale de loisirs des personnes handicapées de l'Estrie
ARLPHM	Associations régionales de loisirs pour personnes handicapées de la Mauricie
ARLPHQ	Associations régionales de loisirs pour personnes handicapées du Québec
ARQ	Association pour la recherche qualitative
CAC	Conseil des arts du Canada
CALQ	Conseil des arts et des lettres du Québec
CIDIH	Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
CIH-2	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, 2e édition
CTNEHI	Centre Technique et National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations
EPLA	Enquête sur la participation et les limitations d'activités
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils

EQLA	Enquête québécoise sur les limitations d'activités
EUCREA	Europe créativité. Association internationale pour la promotion de l'égalité des chances des personnes en situation de handicap dans les domaines de l'art, de la culture et des médias
FQTA	La Fédération québécoise de théâtre amateur
GER	Groupe en éthique de la recherche
MCCCF	Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONF	Office National du Film
ONU	Organisation des Nations Unies
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
RIPPH	Réseau international sur le Processus de production du handicap
SCCIDIH	Société canadienne sur la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps

LE RÉSUMÉ

L'objet de la recherche est un phénomène émergent, celui de la pratique théâtrale avec des personnes considérées en situation de handicap. L'objectif de cette recherche est l'enrichissement d'une compréhension de ce phénomène.

La méthodologie est celle de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998). Il s'agit d'une démarche de théorisation empirique et inductive, utilisée ici principalement comme méthode d'analyse de données. L'analyse porte sur des données recueillies dans le cadre d'une recherche qualitative auprès des personnes qui vivent le phénomène à l'étude.

Les fondements épistémologiques de notre recherche s'inscrivent dans le courant d'une interaction entre l'expérience et la théorie : « Les théories artistiques, elles aussi, naissent de l'expérience, et il y a beaucoup d'expériences artistiques qui débouchent sur une théorie; puis ces théories nourrissent de nouvelles expériences. L'idéal évidemment est de voyager de l'un à l'autre » (Ronfard cité par Féral, 2001, p. 269). Nous participons ainsi à la lente construction d'un savoir, à partir de la pratique.

Les connaissances de la chercheuse sont liées au domaine de la pratique théâtrale. L'analyse et la discussion des résultats sont donc centrées sur le sens de cette pratique pour les personnes qui en ont fait l'expérience. Le but d'une telle démarche n'est « pas comprendre pour formuler [mais] comprendre pour pouvoir faire » (Jerzy Grotowski, cité par J.-M. Pradier, 1994, p. 15).

Un des apports de cette recherche repose sur le fait que nous avons considéré les personnes non pas comme des citoyens à intégrer, mais comme des personnes agissantes. Nous exposons les politiques d'intégration actuelle, mais elles ne peuvent pas à elles seules favoriser la participation sociale des personnes en situation de handicap si cette participation est artificielle. Pour reprendre la réflexion de Fougeyrollas, « les outils conceptuels et les modèles d'intervention doivent maintenant rendre compte d'une variété d'expériences, notamment, sur divers types de participation sociale » (1998, p. 3). Cette position nous a amenée à considérer la valeur de la connaissance des personnes elles-mêmes, qui vivent des situations de handicap et qui font du théâtre, au Québec. Elles ont ainsi contribué à une meilleure compréhension de ce qu'elles vivent et de ce qu'elles désirent.

Un autre des apports de cette recherche concerne essentiellement des informations sur les différentes dimensions implicites, mais fondamentales, de la pratique. Ces informations nous ont permis d'identifier des conditions qui favorisent une expérience de réussite.

Nous pouvons comprendre que, de façon générale, pour les personnes, faire du théâtre ce n'est pas qu'une activité ponctuelle; c'est une expérience globale qui se vit tout au long du projet, d'un premier temps, où « on ne fait rien », « jusqu'au salut final ». Les personnes interviewées en parlent en termes d'un « tout ». Cette expérience globale touche cinq dimensions. L'expérience symbolique est le lien à l'« Autre » et le lien à la vie. L'expérience ludique accompagne l'expérience symbolique. Toutes deux sont le fondement de toutes les autres. Elles sont la force du désir et du plaisir investis dans le projet. L'expérience dynamique est une quête, un mouvement vers un but. Elle est une force agissante qui puise ponctuellement à la source des désirs et du plaisir. L'expérience collective est l'orchestre des forces, des énergies, des désirs de chacun. L'apport du médiateur a un pouvoir d'entraînement. L'expérience temporelle est le métronome des expériences qui agit comme règle commune.

À travers la pratique théâtrale, les personnes donnent un sens à leur vie.

Mots clés : théâtre, handicap, Grounded Theory, direction d'acteurs, enseignement.

L'INTRODUCTION

La présentation de cette thèse respecte les normes proposées par Bouthat (1993) et les références bibliographiques sont conformes aux règles décrites dans le document « Adaptation française des normes de présentation des références de l'American Psychological Association » (Dumont *et al*, 2011) tel que demandé par le programme du doctorat en études et pratiques des arts.

L'objet de cette recherche est un phénomène social émergent, vécu par un groupe hétérogène de personnes qui ont en commun de « faire du théâtre » et d'être « handicapées ». L'objectif est de développer une compréhension de ce phénomène et plus particulièrement du sens que lui donnent les personnes qui le vivent.

Cette recherche nous a conduite à explorer une pratique artistique et culturelle peu documentée, où le théâtre n'a pas de place assignée. Pour cette raison, la démarche méthodologique de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967) a été choisie. En effet, elle est reconnue et considérée comme utile pour des recherches sur des terrains peu explorés (Chenitz et Swanson, 1986; Hutchinson et Wilson, 2001; Laperrière, 1997; Schreiber, 2001).

Cette démarche en est une d'analyse inductive qui permet la construction d'une théorie à partir des données de terrain. La *Grounded Theory* propose une procédure générale particulière, où la chercheuse revient continuellement sur des étapes déjà amorcées et relie les différents aspects méthodologiques entre eux (Glaser, 1978), notamment la collecte et l'analyse des données. Ce mouvement itératif, ou de

circonvolution, ressemble à une *trajectoire hélicoïdale*⁴ (ou en spirale, selon l'expression de Glaser, 2001). Ainsi, tout au long du processus d'analyse, de nouvelles données sont venues confronter et enrichir la compréhension du phénomène à l'étude.

En *Grounded Theory*, le problème est défini par les paramètres de la situation sociale ou du phénomène à l'étude. Le problème apparaît ici comme un manque ou « un territoire de questionnement » (Bouchard, 2000, p. 83); c'est-à-dire comme un phénomène social peu documenté. Il importe donc de ne pas « forcer » les données pour qu'elles entrent dans le cadre théorique, mais plutôt de construire un cadre théorique à partir des données (Guillemette et Luckerhoff, 2009). Il s'agit de s'ouvrir à ce qui se passe et d'en rendre compte de manière méthodique, à partir du terrain ou du vécu des personnes.

Dans cette perspective, la démarche méthodique a été faite d'exploration (ouverture au sens et aux processus interactionnels) et d'inspection (confrontation, adaptation de l'analyse émergente avec les données empiriques) (Blumer, 1969). Cette démarche méthodique a été appliquée à toutes les phases de la recherche, de la construction de la problématique à la rédaction finale du rapport de recherche.

Cette approche a donc influencé tout le processus de recherche dont nous rendons compte dans notre thèse. Nous sommes partie d'un espace de manque et avons construit à partir de ce territoire. Nous avons tenu à garder une trace des différentes démarches effectuées tout au long de la recherche et qui nous ont amenée à nous concentrer sur ce que vivent les personnes elles-mêmes, qui sont « handicapées » et qui « font du théâtre ».

⁴ Courbe s'enroulant en mouvement autour d'un axe.

Nous désirions explorer de façon nuancée un sujet peu connu et enrichir la compréhension et les connaissances sur ce sujet, à partir du terrain. Nous proposons ainsi une nouvelle façon de voir les personnes handicapées, en les incluant dans la recherche. En leur laissant la parole, elles nous ont amenée à mieux comprendre le sens qu'elles donnent à leur expérience, mais aussi elles ont enrichi la compréhension que nous pouvons avoir autant sur le processus et la mise en actes d'un projet théâtral que sur les conditions qui favorisent sa réussite. Cet éclairage a été apporté non pas par des personnes « handicapées », mais par des personnes qui ont comme désir premier de « jouer ».

CHAPITRE I

LA PRÉSENTATION DU SUJET DE RECHERCHE

Ce projet de thèse porte sur la pratique théâtrale avec des personnes handicapées⁵. Il a pour objectif de comprendre l'expérience des personnes handicapées, exclues socialement, qui font du théâtre.

Les résultats de cette recherche permettent d'enrichir la compréhension du sens de ce phénomène vécu par les personnes elles-mêmes.

Le phénomène correspond à des éléments récurrents, représentant ce que les gens disent ou font. Le phénomène dont il s'agit ici est celui de la pratique théâtrale des personnes handicapées. Le phénomène est défini par les auteurs de la *Grounded Theory* comme étant « l'idée centrale, l'évènement, l'incident au sujet duquel un ensemble d'actions est relié » (Strauss et Corbin, 1990, p. 96). L'objet à l'étude se précise au cours des analyses autour d'un « problème » qui émerge du « terrain ». Le phénomène est donc aussi défini par les auteurs de la *Grounded Theory* comme « les idées centrales dans les données représentées comme concepts » (Strauss et Corbin, 1998, p.101).

Pour une présentation plus claire de notre sujet de recherche, nous proposons une définition des termes qui en constituent les paramètres principaux : « comprendre », « expérience », « pratique théâtrale », « être handicapé ».

⁵ Bien que l'Office des Personnes Handicapées du Québec propose le terme *personne ayant une limitation fonctionnelle*, nous conservons le terme *personne handicapée* pour des raisons qui sont expliquées dans cette thèse.

1.1 Comprendre

Ce terme est lié à la posture épistémologique. Une définition plus détaillée est présentée dans la partie portant sur la méthodologie. Ici, nous pouvons dire que le terme « comprendre » est utilisé dans le sens sociologique et phénoménologique donné par Dilthey (1947)⁶, qui, à la suite de Droysen (1858)⁷ fait une distinction entre « expliquer » et « comprendre » (Apel, 2000; Schurmans, 2006; Wright, 1971; Zaccaï-Reyners, 2003).

« Nous appelons compréhension le processus par lequel nous connaissons un *intérieur* à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens. [...] nous appelons compréhension le processus par lequel nous connaissons quelque chose de psychique à l'aide de signes sensibles qui en sont la manifestation » (Dilthey, 1947, p. 320-322).

Comprendre implique une « interprétation » du phénomène à l'étude. Il s'agit de tenir compte des variations interprétatives du phénomène, pour mieux parvenir à l'essence de celui-ci. À travers les multiples interprétations intentionnelles, l'attention de la chercheuse a dû être portée à distinguer ce qui est essentiel au phénomène. Trouver l'essentiel, saisir le sens, c'est cerner ce qui résiste à toutes les interprétations, c'est-à-dire à toutes les confrontations avec les données empiriques.

Il s'agit au départ de saisir l'intention, le projet qui anime une personne. Comprendre c'est saisir une idée, un concept.

⁶ Philosophe allemand contemporain de Nietzsche, Dilthey a eu une influence importante sur la phénoménologie, en proposant une nouvelle approche des sciences humaines (appelées en allemand les « sciences de l'esprit »).

⁷ Historien allemand influencé par la pensée de Hegel.

1.2 L'expérience

Dans le mot expérience, il y a le mot « péril ». Étymologiquement, expérience vient d'*expiriri* qui peut être traduit par « essayer » ou « éprouver ». En d'autres mots, l'expérience est une connaissance acquise par la pratique ou une « épreuve de vérification » (Dauzat *et al*, 1993). L'expérience a donc un lien avec, d'une part, ce qui est vécu et, d'autre part, la connaissance ou la trace laissée dans la mémoire.

Dans cette thèse, nous entendons par expérience : la constatation pure d'un acte, à un moment précis, ce moment étant celui du *saisissement*,⁸ de l'*épreuve d'un réel étranger*⁹, d'une *mise en jeu*¹⁰ et d'un *après péril*.

C'est cette expérience qui constitue le sujet de cette recherche. Nous nous intéressons à ce qui se vit à travers les ateliers de théâtre et à la « constatation », à la connaissance, c'est-à-dire au sens qu'a cette pratique pour les personnes qui la font ou qui la vivent.

⁸ « Rêve, deuil, création ont en commun qu'ils constituent des phases de crise pour l'appareil psychique [où les événements stimulent des messages inter neuraux]. Comme dans toute crise, il y a un bouleversement intérieur, une exacerbation de la pathologie de l'individu, une mise en question des structures acquises, internes et externes, une régression à des ressources inemployées qu'il ne faut pas se contenter d'entrevoir mais dont il reste à se saisir et c'est la fabrication hâtive d'un nouvel équilibre, ou c'est le dépassement créateur, ou, si la régression ne trouve que du vide, c'est le risque de décompensation, d'un retrait de la vie, d'un refuge dans la maladie, voire d'un consentement à la mort, psychique ou physique » (Kaës, 1979). Cette phase de crise, ce *saisissement* créateur que décrit Anzieu (1981) est une prise de conscience de représentants psychiques inconscients où les créateurs instituent un code et lui font prendre corps.

⁹ L'expérience c'est « signifier avant tout que nous avons fait l'*épreuve d'un réel étranger*, que ce qui nous instruit est précisément ce qui nous a heurtés, contrariés, contraints à modifier nos préjugés et nos illusions, à renoncer aux affirmations crédules ou suffisantes » « On peut donc accorder au mot expérience un sens exact, et déclarer qu'un fait, une sensation, une idée, une vérité sont donnés par l'expérience quand ils sont l'objet d'une constatation pure à l'exclusion de toute fabrication, de toute opération, de toute construction pure de l'esprit » (Alquié, 1966. *L'expérience*. Paris : PUF, p.4).

¹⁰ Il apparaît intéressant de souligner que dans le domaine de la psychanalyse, ce champ de la parole, du partage, de l'échange n'est pas celui de la réalité objective (tout comme pour la sociologie et les neurosciences), mais celui d'une *mise en jeu de la vérité*, productrice de parole dépassant le sujet qui parle. Cette *mise en jeu de la vérité*, cet espace de *traduction* présente des correspondances avec l'acte de création. Dans l'acte de création, la parole peut « guérir ». L'être cesse d'être « malade », au moment où il est reconnu comme sujet dans la détresse qu'il tente de faire entendre (Mannoni, M. 1988. *De la passion de l'Être à la « Folie » de savoir*. Paris : Denoël, p. 25.).

Pour revenir sur les deux premiers termes, nous pouvons dire que le sujet de la recherche est une idée, un concept, un sens donné à ce qui est vécu et acquis par une pratique : celle de la pratique théâtrale.

1.3 La pratique théâtrale

La définition que nous présentons ici est celle qui a été choisie au départ parce qu'elle fait consensus chez les praticiens et théoriciens de théâtre occidentaux. Elle est présentée comme point de repère. Cependant, nous verrons, dans le chapitre qui porte sur la discussion, comment l'analyse des données provenant des personnes interviewées est venue enrichir la définition du concept.

Brook (1977) définit le théâtre comme un espace vide traversé par quelqu'un pendant qu'un autre l'observe. « Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Il suffit que quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé » (Brook, 1977, p.25). « J'ajouterais aujourd'hui qu'il faut une troisième personne [...] Il faut ensuite la rencontre. Il faut trois éléments : une personne qui regarde, une personne qui peut être seule, puis une troisième personne pour entrer en contact » (Brook, 1991, p. 25).

La pratique théâtrale a plusieurs particularités. Comme Brook le souligne, il faut une rencontre. Contrairement à d'autres disciplines artistiques, l'acte de création en théâtre ne se vit pas dans la solitude; il repose sur un travail de maillage (Barba, 2001) entre partition, corps, regards et signes scéniques. Il s'agit donc d'un maillage de plusieurs traductions, d'une « mise en jeu » plurielle autour d'un événement à célébrer. Ce maillage est la convergence de comportements clairement marqués et

construits, conçus pour être montrés et donc pour être vus, reçus, interprétés (Schechner, 2006).

Une autre particularité de ce type de pratique est qu'il s'inscrit dans un temps présent. En effet, les acteurs ne laissent pas de traces concrètes comme le peintre sur sa toile; leurs gestes sont comme des traits de couleurs en mouvement qui s'effacent au moment où ils se dessinent. C'est la lente construction d'un objet abstrait qui n'existe que dans un présent, un présent répété ou revisité par les traductions plurielles des créateurs qui font appel autant à des traces mnésiques et sensibles qu'à des codes, des signes et des mots repères. Ce temps ne peut avoir lieu qu'*ensemble*.

Dans le cadre de cette recherche, nous entendons par pratique théâtrale, les actes d'un *ensemble* (Stanislavski, 1984) dans un temps présent; « d'une cellule sociale qui incarne un *ethos* » (Barba, 2001, p. 23); une forme d'être individuelle et collective, un travail de maillage (*weaving work*) (Barba, 1991) où convergent des comportements construits et conçus pour être montrés (Schechner, 2006), cette « activité concrète étant faite de tours et retours, et d'un ajustage ouvert selon les progrès tout compte fait peu prévisibles des répétitions » (Ubersfeld, 1981, p. 282).

De façon plus concise, nous pouvons dire que la pratique théâtrale a lieu lors de rencontres où des acteurs¹¹, dans un espace vide, agissent ensemble pour traduire en langages une réalité sans langage; ces langages étant conçus pour être montrés.

Nous ne nous intéressons pas au phénomène de représentation, aux choix esthétiques ou au discours mis en scène par des corps handicapés,¹² mais bien à ce qui se vit tout au long de rencontres où des personnes « handicapées » « font du théâtre ».

¹¹ Dans le sens large du terme, incluant le metteur en scène.

1.4 Être handicapé

Le premier sens du terme *handicap* désigne la valeur déficitaire d'un objet par rapport à un autre. Il réfère à l'utilisation ancienne d'un mode d'échange où la différence monétaire entre deux objets était placée dans un chapeau : *hand in cap* (la main dans le chapeau).¹³ Le glissement de sens entre cette modalité et l'utilisation actuelle du terme « handicap » s'explique par le jugement subjectif qu'on attribue à la valeur d'une personne par rapport à une autre. Pourtant, ce mot d'origine anglaise qui est passé dans l'usage courant du français se traduit maintenant en anglais par *disability*.

Les termes « handicap », « limitation fonctionnelle », « incapacité » sont des termes régulièrement utilisés dans les écrits scientifiques. Cependant, ces termes sont des concepts flottants qui incluent ou excluent différentes personnes selon la dysfonction, selon des critères sociaux et selon des courants de pensée.

Deux courants principaux se sont développés dans l'effort pour définir ce qu'est le handicap : le courant médical (Grossiord, 1975; Wood, 1980) qui définit le handicap, comme la conséquence d'un état pathologique (maladie ou accident)¹⁴; et le courant anthropologique et social (Hamonet et Magalhaes, 2000, 2003; Minaire, 1983, 1992;

¹² Le handicap, la difformité, les représentations du malade sont des sujets qui inspirent les artistes. On peut lire à ce sujet « Le corps extrême dans l'art contemporain » de Simone Korff-Sausse dans *Champs psychomatiques*, no 42, p. 39-54.

¹³ Ce terme est utilisé, la première fois, par Samuel Peppys (1633-1703), qui est connu pour son *Journal*, couvrant la période de 1660 à 1669, dans lequel il raconte de façon méticuleuse une pratique d'échange qu'il a observée à la Mitter Tavern, à Londres : le terme handicap désigne alors une modalité d'échanges d'objets personnels entre deux personnes. Un arbitre fixe la différence monétaire à verser par le propriétaire de l'objet de moindre valeur pour que l'échange se fasse « *à parts égales* ». La somme est déposée dans un chapeau. Le terme est ensuite utilisé dans les courses de chevaux, de façon à « *égaliser les chances* » des concurrents. Après un passage en littérature (Maurois, 1925; Du Bos, 1924), le terme est adopté dans les milieux médico-sociaux en remplacement de termes jugés stigmatisants tels : invalidité, incapacité, inadaptation.

¹⁴ OMS. 1980. Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) : « Le terme de handicap est limité à la désignation de la résultante sociale de la maladie, blessure, malformation, et donc au désavantage qu'entraînent celles-ci pour une personne déficiente placée dans une situation donnée ».

Veil, 1968; Stiker, 2005) qui considère que « le handicap est la résultante de la confrontation d'un être humain avec ses capacités et de son environnement avec ses exigences »¹⁵.

L'Office des personnes handicapées du Québec définit la personne handicapée comme suit : « Toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».¹⁶ Cette définition est également utilisée par le ministère de la Santé et des services sociaux du Québec.

Pour l'Organisation mondiale de la santé (OMS)¹⁷ le terme handicap « sert de terme générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation »¹⁸. Le terme générique de *fonctionnement* fait référence à des aspects de la santé (ou des états qui y sont liés) qui ne posent pas problème (donc neutres).

Le Réseau International sur le processus de production du handicap (RIPPH) a développé le concept de « production de handicap » ou de « situation de handicap » et définit une situation de handicap par « les différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans le contexte de vie qui, en interaction avec les incapacités de la personne, pourront perturber ses habitudes de vie, compromettre l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux et la placer ainsi en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap » (Fougeyrollas et al, 1998).

¹⁵ Collège français des enseignants de médecine physique et de réadaptation (Cofemer) 2006. Module Handicap - Évaluation – Réadaptation – Réparation médico-légale En ligne. <http://www.aqis-igdi.qc.ca/tdimodule1ccofemer.pdf> Page consultée le juillet 2010.

¹⁶ Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) 2005. *L'intégration*, vol. 14, no 2.

¹⁷ Fondée en 1948, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) est une institution spécialisée des Nations-Unies qui a pour but d'amener tous les peuples au niveau de santé le plus élevé possible.

¹⁸ OMS. 2001. Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIH-2), 2^e éd, Genève, p.1 et 6. Le but poursuivi avec la CIH-2 est de proposer un langage uniformisé et normalisé ainsi qu'un cadre de travail pour la description des états de santé.

En effet, les personnes ne vivent pas nécessairement des situations de handicap dans toutes les sphères d'activité et peuvent avoir accès au courant régulier de services¹⁹.

Dans le cadre de cette recherche, lorsque nous parlons de personnes handicapées, nous désignons des personnes en situation sociale de handicap, qui n'ont pas accès au courant régulier de services et qui ne parviennent pas à suivre des activités régulières dans un cadre normatif.

Nous rappelons que le sujet de la recherche est de saisir l'idée, le concept, à partir de ce qui est vécu et acquis par une pratique qui a lieu dans un espace vide où des personnes en situation de handicap, exclues socialement, participent ensemble à traduire une réalité à montrer.

Nous présentons au prochain chapitre les différentes démarches qui ont conduit à délimiter la problématique.

¹⁹ Par exemple : une personne qui a perdu des doigts à la suite d'un accident de travail est considérée comme handicapée. Ce handicap, cependant, ne l'empêche pas de suivre un atelier de danse ou de peinture dans le courant régulier de services.

CHAPITRE II

LA PROBLÉMATIQUE ET LA PERTINENCE DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Le processus de précision de la problématique

Traditionnellement, les chercheurs définissent une problématique et se penchent sur un problème en avançant des hypothèses. Cependant, le problème exposé ici n'appelle pas la vérification d'une hypothèse. En effet, la pratique théâtrale avec des personnes handicapées est un phénomène social émergent et peu documenté. La seule hypothèse opérationnelle qui a été construite est que les personnes handicapées accordent un sens à leur pratique du théâtre.

Il nous a donc fallu explorer de façon nuancée ce phénomène au carrefour de plusieurs savoirs. Il ne s'agissait pas d'analyser un corpus existant, mais plutôt de s'engager dans un processus de questionnement.

Ainsi, la démarche méthodologique choisie pour cette recherche a induit une façon de faire particulière qui n'est pas linéaire²⁰; une de ses caractéristiques majeures étant la simultanéité et l'interdépendance de la collecte et de l'analyse des données.

²⁰ En effet, la *Grounded Theory* est présentée comme une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle la chercheuse conserve toujours un lien d'évidence avec les données de terrain (Guillemette, 2006). Guillemette F. 2006. « L'approche de la Grounded Theory ; pour innover », *Recherches qualitatives*, vol. 26, no. 1, p. 32-50 En ligne. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> Page consultée le 2 décembre 2008

Chaque étape a constitué un détour nécessaire qui nous a permis de mieux délimiter le phénomène à l'étude. Nous avons procédé, notamment, avec des techniques d'opposition conceptuelle (en définissant un concept par opposition à un autre concept) et de façon apophatique (en définissant ce qu'une réalité n'est pas, plutôt que ce qu'elle est). Chaque découverte a été motivée et justifiée par un manque, par ce qu'il n'y avait pas, ou ce qu'il y avait peu : surtout des données sur la pratique, mais aussi recension des troupes existantes, témoignages des praticiens, fonctionnement des organismes, recension des approches, etc. Nous présentons de façon détaillée, dans les pages suivantes, ces différentes démarches et comment elles nous ont amenée à préciser la problématique et à nous intéresser aux personnes qui vivent le phénomène à l'étude.

2.2 Un phénomène émergent

Au Québec, la pratique théâtrale incluant des personnes handicapées est un phénomène social émergent (Abbas et al, 2004), vécu par un groupe hétérogène de personnes qui ont en commun de « faire du théâtre » et d'être « handicapées ».

À la suite des mouvements sociaux et des revendications collectives de la seconde moitié du XX^e siècle, nous assistons à l'émergence d'un projet de société qui exprime la volonté d'assurer l'exercice des droits humains. À la fois moteur et reflet de ces changements, la pratique artistique avec des personnes handicapées a émergé.

En Amérique du Nord, les premières propositions incluant la présence des personnes handicapées ont été faites par des groupes marginaux utilisant le médium de l'art pour soutenir les revendications des personnes elles-mêmes (Abbas et al, 2004). L'émergence de cette pratique apparaissait alors comme une extension naturelle du mouvement de défense des droits des personnes handicapées.

Ce phénomène social, en particulier dans sa forme théâtrale, est donc relativement récent. Au Québec, les organismes les plus anciens, tels *Notre Théâtre* et *Pourquoi pas nous*, à Montréal, existent depuis 1980. *Les Ateliers Entr'actes* de Québec et l'*École Nationale d'apprentissage par la marionnette* de Chicoutimi ont été fondés en 1990. Le *Centre Les Muses*, à Montréal, et le *Centre d'immersion aux arts La Fenêtre*, à Trois-Rivières, ont été fondés respectivement en 1997 et en 1998.

Cependant, les documents sur cette pratique n'existent que sous la forme de quelques publicités, de quelques brefs articles de journaux locaux, de courts témoignages dans des journaux d'associations pour le soutien et les droits des personnes handicapées, de rares informations diffusées sur le web (Kerouanton, 2005) et de quelques reportages ou documentaires, tel « Les fiancés de la Tour Eiffel » réalisé par Gilles Blais (1993) et produit par l'Office National du Film (ONF).

2.2.1 Une définition apophatique

Nous rappelons qu'une définition apophatique circonscrit le sujet en identifiant ce que ce n'est pas (Mouzelis, 2010).

En dehors du domaine de la pratique théâtrale, des écrits scientifiques s'intéressent à l'utilisation du théâtre, de l'art dramatique ou de l'expression dramatique comme médium auprès des personnes handicapées ou marginalisées. Ces écrits proviennent du champ de la psychoéducation, de la psychiatrie ou de la sociologie. Pour certains chercheurs, le jeu dramatique sert le psychodrame (comme le propose Moreno, 1975), le sociodrame, le jeu de rôle, l'art thérapie, l'ergothérapie (comme le propose Fleury *et al*, 2003).

Les recherches inscrites principalement dans le champ de la santé se concentrent sur une approche psycho éducative et sur l'entraînement d'habiletés précises. Certaines de ces recherches ont pour objectif de mesurer les impacts bénéfiques auprès d'une clientèle ciblée ayant le même handicap (tel qu'une déficience intellectuelle, des troubles mentaux sévères et persistants, des difficultés importantes d'apprentissage ou un handicap physique sévère). Les autres recherches ont pour objectifs de vérifier la pertinence d'une approche, d'une méthode d'enseignement ou d'un programme spécifique en éducation (Stake et Munson, 2008), en psychiatrie (Nolin 2003) ou en loisirs (Henkel, 1967). De plus, Broustra (1996) et Gaetner (2000) ont tous les deux publié des essais, en tant que psychiatre et animateur d'ateliers d'art dramatique, sur l'utilisation du médium auprès de patients.

Les conclusions de ces recherches tendent à démontrer que l'utilisation du médium théâtral a des effets de valorisation de la personne, d'amélioration de l'estime de soi (Miller, 1986), de changements significatifs dans les habiletés sociales (Fleury *et al*, 2003; Veysseyre, 1978) et de développement de la créativité (Melling, 1979).

Les praticiens de théâtre qui travaillent avec des personnes handicapées publient peu. Les publications portent sur des récits de pratiques en danse (Monnier et Urrea, 1999), parfois écrits par un observateur (Sizaïre, 2000; Bonnefon, 1991; Dal'Secco, 1999) ou sur des propositions d'exercices ou de jeux avec un groupe de personnes présentant un handicap spécifique (Reynaud, 2002; Bonnefon, 1997, Doyon, 2007).

Ces écrits apparaissent en périphérie du sujet qui nous intéresse parce que, d'une part, ils ne rendent pas compte de ce qui se fait au Québec ni, d'autre part, du sens accordé au phénomène par les personnes qui le vivent. Nous avons donc commencé à recenser les structures organisationnelles qui offrent des ateliers de théâtre à travers toutes les régions du Québec, nous avons observé que les approches ne sont pas spécifiques,

que le bassin de population est faible et que les groupes sont hétérogènes (âge et handicap)²¹. De plus, nous nous sommes résolument engagée dans une démarche de recherche centrée sur le point de vue des personnes qui vivent le phénomène à l'étude.

La problématique principale de cette recherche repose donc sur cette zone négligée (entre loisir, thérapie et pratique novatrice) où le théâtre n'a pas de place assignée. Nous rappelons que le problème se présente comme un territoire de questionnement qui n'a pas été exploré ou qui a été peu exploré par les chercheurs.

2.3 L'approfondissement de la problématique

Tout au long de la recherche, de nouvelles données sont venues enrichir la compréhension du phénomène à l'étude. Les points qui suivent expliquent comment s'est développé notre questionnement et s'est précisée la problématique, jusqu'à un resserrement du sujet de recherche.

L'approfondissement de la problématique est décrit en quatre points. Chaque point représente une démarche qui s'est développée en croisement avec les autres tout au long du processus.

La première démarche a consisté en une recension des lieux, au Québec, où des ateliers de théâtre sont offerts aux personnes handicapées, ainsi qu'en une collecte d'informations auprès des organismes qui offrent ces activités. La seconde démarche a consisté en une première catégorisation des services offerts. La troisième démarche a été une étape charnière qui nous a permis de préciser notre approche. Cette étape porte sur la façon dont sont traitées les personnes handicapées. Nous avons alors colligé des écrits concernant l'intégration ou l'exclusion des personnes handicapées.

²¹ Ce point est développé au chapitre III qui porte sur le contexte social.

Dans la quatrième démarche, en parallèle à cette recension, nous avons rédigé des récits de pratique à partir de nos propres expériences de théâtre avec des personnes handicapées. Ces récits ont été analysés. Cette quatrième démarche nous a menée au cœur de la problématique, c'est-à-dire à la recherche du sens que les personnes handicapées donnent à leur pratique théâtrale.

2.3.1 Le premier passage

Nous savions par expérience²² que des ateliers de théâtre étaient offerts aux personnes handicapées, mais nous n'avions aucune information sur le nombre de ces activités. L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ),²³ les Associations régionales de loisirs pour personnes handicapées (ARLPHQ),²⁴ le ministère de la Culture, des communications et de la condition féminine ne possèdent aucun chiffre sur ces activités spécifiques. Le Festival *Bas les masques*²⁵ a compté, au cours de ses différentes éditions, une quinzaine de troupes de théâtre amateur ou semi-professionnel incluant des personnes handicapées. La Fédération québécoise de

²² De 1990 à 2007, la chercheuse a animé des ateliers de théâtre auprès de personnes handicapées.

²³ Fondée en 1978, l'OPHQ est un organisme paragouvernemental, relié au ministère de la Santé, qui a pour mission de veiller au respect des principes et des règles énoncés dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale et de s'assurer, dans la mesure des pouvoirs qui lui sont conférés, que les ministères et leurs réseaux, les municipalités et les organismes publics et privés poursuivent leurs efforts afin d'améliorer les possibilités offertes aux personnes handicapées de s'intégrer et de participer ainsi pleinement à la vie en société.

²⁴ Créée en 1979, en même temps que le Ministère Québécois du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, l'AQLPH est né du regroupement des Associations régionales de loisirs pour les personnes handicapées (ARLPH). L'AQLPH a pour mission la défense et la promotion des droits et des intérêts des personnes handicapées en matière d'accès aux diverses formes de loisir.

²⁵ De 1997 à 2007, cet événement annuel québécois a été parrainé par l'Association régionale de loisir des personnes handicapées de l'Estrie (ARLPHE), grâce aux efforts soutenus de Claire Gaudreault, initiatrice et responsable du projet. Suite à un essoufflement des ressources (autant humaines que financières) et parce que ce projet était en marge de la mission de l'ARLPHE, le Festival n'a pas été reconduit après 2007.

théâtre amateur (FQTA)²⁶ recense quatre compagnies qui incluent des personnes handicapées²⁷.

Comme il existe très peu d'information sur le nombre d'organismes, sur les approches utilisées et sur les objectifs poursuivis, la première étape de cette recherche a consisté à recenser, au Québec, les regroupements de personnes handicapées qui font du théâtre. Cette recension a été bonifiée tout au long de la recherche (voir Appendice A). Les chiffres qu'on y trouve ne sont pas exhaustifs et les données demeurent très changeantes puisque le soutien de ces activités est précaire et qu'elles ne se poursuivent pas nécessairement d'une année à l'autre. Cependant, cette première étape nous a permis de confirmer l'émergence d'un nouveau phénomène social, peu documenté et peu organisé. Un indice de cette émergence est la diversité des appellations utilisées par les regroupements : « autre théâtre », « théâtre utile », « théâtre intégré », « théâtre communautaire ».

Toujours dans la première démarche, nous avons organisé un colloque²⁸ pour l'accès aux arts des personnes handicapées. Les responsables des organismes recensés, ainsi que les animateurs et les participants des activités artistiques, ont été invités à échanger autour de quatre thèmes : l'intégration des personnes handicapées aux activités artistiques, la didactique des arts, la pratique des arts comme loisir ou thérapie, le financement des programmes.

²⁶ La Fédération Québécoise du théâtre amateur (FQTA) existe depuis 1958 et s'incorpore en 1960 sous l'appellation « Association Canadienne du théâtre amateur » (ACTA). En 1972 elle devint l'Association Québécoise du Jeune Théâtre (AQJT). En 1986, après un changement d'orientation, elle prend le nom d'Association Québécoise du théâtre amateur (AQTA). En 1995, après une restructuration, elle devint « Fédération Québécoise du théâtre amateur » (FQTA).

²⁷ Données de 2008.

²⁸ Neveu, M., J. Moreau, J., M.-J. Plouffe et J. Filion. 1999. *Actes du colloque pour l'accès aux arts des personnes handicapées*. Trois-Rivières : ARLPHM.

Les personnes qui ont participé à ce colloque avaient des expériences et des expertises diversifiées. Deux visions ont émergé des discussions; d'une part, celle de l'intégration des arts dans le quotidien des personnes handicapées en créant des conditions favorables pour leur permettre de devenir des acteurs ou des spectateurs d'art et, d'autre part, celle de l'intégration des personnes handicapées dans la communauté par le biais des arts. Une certaine distinction a alors été tracée dans le discours idéologique entre « accès à l'art » et « intégration par l'art ».

Ce colloque nous a permis d'établir les premiers jalons du contexte de la problématique et de réaliser une première collecte d'informations sur le phénomène à l'étude.

2.3.2 Le deuxième passage : de quelle pratique s'agit-il?

La seconde démarche a consisté en une première catégorisation des services offerts. L'importance de ce passage repose sur la découverte d'un « décalage » entre les écrits scientifiques, le discours idéologique des organismes de soutien et la pratique sur le terrain. Nous présentons de façon succincte le parcours qui nous a amenée à cette découverte.

Dans l'objectif de continuer à dresser un portrait des pratiques, nous avons réalisé des entrevues²⁹ sur ce que nous avons appelé, à ce moment-là, l'art utile. Nous avons aussi assisté aux représentations théâtrales de différents groupes au Québec. Les propositions artistiques nous sont apparues très variées. Certaines compagnies privilégient l'utilisation du masque, de la musique populaire ou d'un texte sur bande sonore pour accompagner de courts tableaux où les acteurs représentent ce qui est dit. D'autres semblent avoir une conception plus dilettante du théâtre : des gens

²⁹ « L'Art utile » dans *Des idées plein la tête*, 18 mars 2001. Émission radiophonique. Réalisation : Serge Bureau; recherche : Marie-Josée Plouffe. Montréal. Chaîne culturelle de Radio-Canada.

immobiles, placés en avant-scène, récitent « par cœur » des textes qu'ils ne semblent pas toujours comprendre. D'autres encore privilégient le choix de textes connus où les acteurs interprètent les rôles de personnages marginaux ou poétiques tels qu'« En attendant Godot » de Beckett, « Le Petit Prince » de Saint-Exupéry ou encore des textes de Prévert. Parmi ces représentations auxquelles nous avons assisté, certaines propositions de jeu nous sont apparues novatrices; le corps handicapé n'était ni exhibé, ni masqué, mais mis en scène.

Ces données et celles recueillies au cours du colloque nous ont amenée à dresser un premier tableau de ce qui se fait au Québec en ce qui concerne la pratique théâtrale avec des personnes handicapées (Appendice A, p. 220). Mais, il a été impossible de créer des catégories selon les pratiques et les services offerts. En effet, le tableau révèle des différences importantes de pratiques, de soutien et de financement, ce qui rend difficile la catégorisation (tableau 2.1, p. 22 à 28). Par exemple, certains groupes sont soutenus par les réseaux de la santé bien que leurs activités soient inscrites dans une démarche artistique. Ainsi, certaines de ces troupes participent à des festivals de théâtre, se produisent sur des scènes professionnelles et leurs spectacles sont présentées par les médias comme productions artistiques. D'autres organismes reçoivent des subventions du ministère de l'Éducation bien que leurs activités soient davantage d'ordre occupationnel sans qu'il n'y ait de visée pédagogique déclarée ni d'évaluation des apprentissages. Certains organismes reçoivent des subventions à la fois de programmes en loisir, en éducation, en culture et comme organisme de charité. En France, De Fatima Dias a fait la même observation lors de son étude sur l'utilisation de la médiation théâtrale en éducation : « Les frontières dans la pratique du jeu dramatique, entre soin, pédagogie et travail de comédien, sont mal balisées » (De Fatima Dias, 2002, p.12).

Trois éléments éclairent l'impossibilité d'une catégorisation définitive et claire. Premièrement, les pratiques sont variées et les propositions esthétiques sont très diversifiées. L'approche adoptée dans le processus d'intégration dépend en partie du regard qui est posé sur la personne handicapée. Par exemple, des metteurs en scène privilégient dès le départ, l'exploration du travail gestuel et l'utilisation d'une bande sonore parce qu'ils estiment que les personnes ont des difficultés trop importantes à projeter un texte.

Deuxièmement, la description de l'activité proposée par l'organisme semble parfois avoir été faite en fonction des programmes de soutien financier. Les responsables d'organismes s'efforcent d'inventer des stratégies et de développer des arguments pour obtenir un soutien à la réalisation d'activités culturelles pour les personnes handicapées. Mais ce déploiement stratégique d'invention a comme conséquence un manque de cohérence dans la description des objectifs et dans l'organisation des activités.

Dans cette logique de dépendance à des subventions qui ne correspondent pas adéquatement aux objectifs visés, est apparu un décalage entre le discours des organismes et les réalisations concrètes.

Troisièmement, bien que les différentes formes d'une même activité semblent identiques aux yeux des observateurs externes, un regard de l'intérieur permet de constater que les discours sous-jacents sont très diversifiés.

Cette démarche de catégorisation a suscité des questions sur le regard social porté sur la personne handicapée, sur les approches proposées pour l'intégration de ces personnes et sur les propositions des praticiens.

ORGANISMES PAR RÉGION	SOUTIEN FINANCIER										HANDICAP
	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			Ministère de la Santé et des Services Sociaux		Culture	Économie sociale	Fondation		Org. défense des droits des PH	
	URLS	ARLPH	Comm scolaire	centre réadaptation	OPHQ	MCCCF CAC		FQDI 4	Autre		
MONTREAL											
Atout cœur										X	
Les Muses Centre des arts de la scène			X	X				X	X		
Notre Théâtre											X
Théâtre Aphasique				X	X				X		
Les Gants blancs		X								X	
La Gang à Rambrou				X				X			
Les Impatients						X					X
Des paroles dans le vent, (Centre Lucie-Bruneau)				X	X						
Centre for the arts in Human Dev., Concordia		X		X							

¹ URLS : Unité régionale de loisirs et de sports. ² ARLPH : Association régionale de loisirs pour personnes handicapées

³ MCCCF : Ministère de la culture et de la condition féminine. CAC : Conseil des arts du Canada ⁴FQDI : Fédération québécoise de la déficience intellectuelle

Tableau 2.1 – Organismes offrant des ateliers de théâtre, au Québec

ORGANISMES PAR RÉGION	SOUTIEN FINANCIER											HANDICAP	
	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			Ministère Santé et Services Sociaux		Culture	Économie sociale	Fondation		Org. défense des droits des PH	Mécénat		
	URLS	ARLPH	Comm scolaire	centre réadapt	OPHQ	MCCCF CAC		FQDI	Autre				
MONTREAL													
Théâtre sur Roues											X	X	paraplégie
La Déroute											X		traumatisme crânien
LAVVAL													
Association pour personnes aphasiques Laval											X		aphasie
Association des Traumatisés crâniens											X		traumatisme crânien
TRES Théâtral													pour personnes entendantes et sourdes
Maison de Ballet- Théâtre «Reffet»		X											hétérogène

¹ URLS : Unité régionale de loisirs et de sports. ² ARLPH : Association régionale de loisirs pour personnes handicapées

³ MCCCF : Ministère de la culture et de la condition féminine. CAC : Conseil des arts du Canada ⁴FQDI : Fédération québécoise de la déficience intellectuelle

ORGANISMES PAR RÉGION	SOUTIEN FINANCIER											HANDICAP
	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			Ministère Santé et Services Sociaux		Culture	Économie sociale	Fondation		Org. défense des droits des PH	Mécénat	
	URLS	ARLPH	Comm scol.	centre réadapt.	OPHQ	MCCCF		FQDI	Autre			
L'AVAL												
Centre d'étude masques et mouvements												
LAURENTIDES												
Les Comédiens de demain (APHIL)										X		hétérogène
Les Fantastiques		X										
LANAUDIÈRE												
Association des sourds de Lanaudière												surdité
CŒUR du Québec												
La Maison Marie Rivier	X											hétérogène
OUTAOUAIS	aucune information											

¹ URLS : Unité régionale de loisirs et de sports. ² ARLPH : Association régionale de loisirs pour personnes handicapées
³ MCCCf : Ministère de la culture et de la condition féminine. CAC : Conseil des arts du Canada ⁴ FQDI : Fédération québécoise de la déficience intellectuelle

ORGANISMES PAR RÉGION	SOUTIEN FINANCIER										HANDICAP	
	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			Ministère Santé et Services Sociaux		Culture	Économie sociale	Fondation		Org. défense des PH		Mécénat
	URLS	ARLPH	Comm scolaire	centre réadapt	OPHQ	MCCCF		FQDI	Autre			
GASPÉSIE-ÎLES												
Les Baladins du Centre « La Joie de Vivre »					X			X				hétérogène
MAURICIE												
La Fenêtre, Centre d'immersion aux arts	X	X	X			X					X	hétérogène
ABITIBI												
Les Artistes du cœur		X									X	hétérogène
L'association de réinsertion socio artistique de l'Abitibi Témiscamisque			X	X			X					hétérogène

¹ URLS : Unité régionale de loisirs et de sports. ² ARLPH : Association régionale de loisirs pour personnes handicapées

³ MCCCF : Ministère de la culture et de la condition féminine. CAC : Conseil des arts du Canada ⁴FQDI : Fédération québécoise de la déficience intellectuelle

ORGANISMES PAR RÉGION	SOUTIEN FINANCIER											HANDICAP
	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			Ministère de la Santé et des Services Sociaux		Culture	Économie sociale	Fondation		Org. défense des droits des PH	Mécénat	
	URLS	ARLPH	Comm scol.	centre réadapt.	OPHQ	MCCCF		FQDI	Autre			
BEAUCE												
L'Entraide Pascal Taché										X		
L'Association des PH de Lévis										X		hétérogène
Nouvel Essor												
SAGUENAY												
Association Renaissance des Traumatisés- crâniens										X		TCC
Association pour la promotion des droits des PH de Jonquière										X		
MONTÉRÉGIE												
Les pas pour rire		X										déficience intellectuelle

¹ URLS : Unité régionale de loisirs et de sports. ² ARLPH : Association régionale de loisirs pour personnes handicapées

³ MCCCF : Ministère de la culture et de la condition féminine. CAC : Conseil des arts du Canada ⁴FQDI : Fédération québécoise de la déficience intellectuelle

ORGANISMES PAR RÉGION	SOUTIEN FINANCIER										HANDICAP
	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport			Ministère de la Santé et des Services Sociaux		Culture	Économie sociale	Fondation		Org. défense des droits des PH	
	URLS	ARLPH	Comm scolaire	centre réadapt.	OPHQ	MCCCF		FQDI	Autre		
ESTRIE											
ACTE (ACV-TCC)		X			X					X	
BAS du FLEUVE											
Association des Personnes handicapées du Kamouraska Est										X	
CÔTE-NORD											
Troupe sans détour							X				
Le Phare de Port- Cartier										X	
QUÉBEC											
Les Ateliers Entr'actes	X			X		X					
Projet Ryoko 21											

¹ URLS : Unité régionale de loisirs et de sports. ² ARLPH : Association régionale de loisirs pour personnes handicapées
³ MCCCF : Ministère de la culture et de la condition féminine. CAC : Conseil des arts du Canada ⁴ FQDI : Fédération québécoise de la déficience intellectuelle

ORGANISMES	ACTIVITÉS PONCTUELLES	ACTIVITÉ N'ÉTANT PLUS OFFERTE DÙ À L'ESSOUFLEMENT DES RESSOURCES		
MONTÉRÉGIE				
Association Rive-Sud pour la déficience intellectuelle	X			
La Rose bleue		X		
BAS du FLEUVE				
Éducation des adultes	X			
MRC des Basques				
ESTRIE				
La Troupe Nouitou (ARLPHE et bénévolat)		X		
Spec-Tintamare (Société de l'autisme et des TED de l'Estrie)	X			
Les Étincelles du bonheur du Haut St- François (centre de jour)	X	X		
CŒUR DU QUÉBEC				
Comité consultatif de la politique d'accessibilité universelle (CCPAU) et Théâtre Parminou	X			

2.3.3 Le troisième passage : quel regard portons-nous?

Le troisième passage a été une étape charnière qui nous a permis d'identifier le sujet à l'étude comme un phénomène social émergent. Nous nous sommes alors intéressée à la façon dont sont traitées les personnes handicapées. Nous avons colligé des écrits concernant l'intégration ou l'exclusion des personnes handicapées à travers l'histoire, tout en nous interrogeant sur la manière dont le regard porté sur les personnes handicapées est en lien avec les approches proposées pour l'intégration de ces personnes. Dans cette perspective de recherche d'un lien entre ces deux réalités, Fougeyrollas (1998) dénonce la rupture entre la définition du problème, l'attribution des responsabilités et les solutions sociales mises en œuvre en présentant les processus de fonctionnement du handicap. Selon lui, cette rupture est due à notre conceptualisation du handicap dans laquelle nous attendons que l'État « providence » prenne soin de la personne, alors que nous pourrions amener la personne à prendre soin d'elle-même. Derrière cette orientation se cachent les principes d'autodétermination et d'autonomisation.

Durant cette étape, nous avons rédigé des récits de pratique à partir de notre propre expérience de théâtre avec des personnes handicapées. Il s'agissait de documenter des moments forts et de comprendre comment ils se produisent. Dans cette démarche de rédaction et de relecture de récits de pratique, le sujet de recherche s'est détaché du contexte social pour se glisser du côté des personnes elles-mêmes. Cette quatrième démarche nous a menée au cœur de la problématique, c'est-à-dire à la recherche de ce que vivent elles-mêmes les personnes handicapées qui ont une pratique théâtrale.

2.3.4 Le quatrième passage : la précision finale de la problématique

C'est à la quatrième étape que nous avons constaté que, dans toutes les données recueillies, nous n'avions aucune information provenant des personnes elles-mêmes, qui sont « handicapées » et qui « font du théâtre ». Cela nous a amenée à nous

questionner sur le sens qui est donné à cette pratique par les personnes elles-mêmes et à rester ouverte à ce que vivent les personnes handicapées, sans répéter l'erreur de projeter notre propre perception de ce que représente pour nous le handicap.

Notre effort de précision de la problématique s'est alors engagé dans la voie des questionnements suivants. Au-delà du *freak show*³⁰ ou de l'empathie que les personnes handicapées suscitent, quelles sont leurs aspirations? Quand les marginalisés prennent la parole, pouvons-nous les entendre au-delà de nos préjugés? Comment sortir d'une lecture romantique et d'une conception mythique de l'artiste handicapé?

La problématique nous est apparue alors sous un nouvel angle. Il ne s'agissait pas de construire un pont entre deux rives, mais de sauter dans la rivière, c'est-à-dire que nous ne cherchions plus d'abord à créer des liens entre la pratique artistique, d'un côté, et les théories de l'autre. Il s'agissait de sauter dans la rivière de « ce qui se vit », d'aller sur le terrain, « *on the ground* » et de poser la question : qu'est-ce qui se vit ici? Surtout de poser cette question aux personnes qui le vivent.

Notre question de recherche est la suivante : que vivent ces personnes handicapées qui font du théâtre? Nécessairement, en posant la question du vécu, nous posons aussi la question du sens que ces personnes donnent à leur expérience.

Cette question va dans le même sens que celle posée par des animateurs et metteurs en scène qui travaillent avec des personnes handicapées : « quelles sont les attentes des participants à ces formations ? Correspondent-elles aux objectifs de ceux qui les financent ? » (Ruymen, 2005)³¹ ; « les travailleurs handicapés sont enfermés dans leur

³⁰ Spectacle exhibitionniste. Traduction libre.

³¹ Frédéric Ruymen a été formé à l'Institut national supérieur des arts du spectacle et à la Kleine Académie à Bruxelles, il a mis en scène, depuis 1991, une dizaine de spectacles incluant des personnes

statut et sont assujettis à l'institution. Pour être acteur de son existence, ne faut-il pas qu'un établissement médico-social fasse le pari que les bénéficiaires sont capables de propositions, d'idées, de pertinence et de réflexion? » (Kerouanton, 2006, p. 64)³².

2.4 La problématique

Nous rappelons que la démarche méthodologique (la *Grounded Theory*) choisie pour cette recherche implique une façon de faire qui n'est pas linéaire et qui nous a amenée à explorer, confronter et nuancer la problématique à partir d'un territoire de manque³³. Jusqu'ici, nous avons présenté le processus de la précision progressive de la problématique. Nous présentons maintenant cette problématique dans sa version finale.

Depuis une trentaine d'années, au Québec, à la suite du mouvement de réinsertion sociale des personnes handicapées, nous assistons à l'émergence d'une pratique théâtrale singulière avec ces personnes, un peu partout sur le territoire québécois. Des ateliers ont lieu lors de rencontres où des acteurs participent ensemble à un projet théâtral. La plupart sont proposés par des organismes communautaires. Ce phénomène est récent et la littérature scientifique n'est pas abondante sur le sujet. Dans ce domaine, les agents culturels se sentent isolés et ils perçoivent souvent que leur pratique n'est pas en adéquation avec ce qui devrait se faire³⁴. Par ailleurs, les personnes vivent des expériences diverses à travers les ateliers de théâtre. C'est à cette expérience que s'intéresse cette recherche, de même qu'au sens que les personnes handicapées donnent à cette pratique et à leur « connaissance acquise par la

marginalisées. Sa rencontre avec Yoshi Oida a été déterminante pour son approche de la mise en scène et de la direction d'acteurs. Il enseigne depuis 95 à la Kleine Académie.

³² Joël Kerouanton est éducateur spécialisé au sein de l'établissement et service d'aide par le travail CECILIA, à La Ferté-sous-Jouarre, en France.

³³ C'est-à-dire comme un phénomène social peu documenté.

³⁴ Tel que souligné lors du Colloque sur l'accès aux arts des personnes handicapées, à la plénière des échanges sur la didactique des arts. Neveu M. et al. 1998. *Actes du Colloque québécois pour l'accès aux arts des personnes handicapées*, Trois-Rivières : ARLPHM, p. 29.

pratique ». Dans un contexte de pratique émergente, où les structures sont décalées par rapport au discours social, que vivent les personnes? Quelles expériences vivent-elles ?

Il s'agit donc de prendre en compte le savoir de ceux qui vivent la situation; de comprendre et d'interpréter la situation vécue par les personnes en privilégiant leurs points de vue sur leurs expériences; de redonner place au sujet pour construire un savoir ancré dans une situation.

2.5 L'objet de recherche

L'objet de la thèse est donc une exploration, sans résultats présupposés ni théorie préconçue, pour laisser émerger de nouvelles données sur l'expérience d'une pratique théâtrale particulière, avec des personnes handicapées,³⁵ la thèse devenant, par ailleurs, un nouveau lieu de parole sur la réalité de ces gens.

Il s'agit de la construction d'un savoir à partir de différentes données de terrain recueillies auprès des personnes elles-mêmes qui vivent avec un handicap et qui participent à des activités théâtrales au Québec. Cette démarche inductive a pour visée générale de rendre compte du sens que les personnes elles-mêmes donnent à cette activité. Elle consiste donc, méthodologiquement, à amener la personne qui vit le phénomène à révéler le sens qu'elle donne à son expérience et à laisser émerger ce sens dans l'analyse interprétative. En d'autres mots, il s'agit de « dégager le sens d'un événement » (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1994).

L'approche est plutôt large et peut sembler mal structurée à des chercheurs qui sont habitués à des devis de recherche planifiés méticuleusement, mais elle est appropriée

³⁵ Le handicap est déterminé, ici, par une limitation fonctionnelle physique ou mentale altérant les possibilités d'expression et de communication et ne permettant pas l'accès aux services réguliers.

pour l'objet de cette recherche et cohérente avec la posture épistémologique d'une recherche qualitative, principalement en *Grounded Theory* (cette posture est exposée au chapitre IV)³⁶.

Habituellement, la place des populations dans le processus de recherche est minorée. La rigueur scientifique de ce projet repose en partie sur la confiance dans la capacité des personnes à « se dire » et de la chercheuse à comprendre. L'objectif principal visé, en posant des questions à des personnes handicapées qui font du théâtre, était de développer de la théorie sur ce phénomène (Strauss et Corbin, 1998). Or, nous le verrons, l'atteinte de l'objectif principal a été dépassée puisque les personnes nous ont amenée à mieux comprendre le processus dans lequel s'engage toute personne qui fait du théâtre et à identifier les facteurs qui favorisent une expérience de réussite pour toute personne, handicapée ou non.

Ce projet est lié à une époque. Afin de préciser davantage les paramètres de la situation sociale à l'étude, nous présentons, au prochain chapitre, un historique du concept du handicap ainsi que le contexte social dans lequel s'inscrit la pratique théâtrale avec des personnes handicapées.

³⁶ La posture épistémologique de la chercheuse, en *Grounded Theory*, présuppose l'existence du monde empirique et la possibilité d'appréhender le monde par l'observation et l'analyse systématique de la forme qu'il prend dans l'expérience humaine qui implique intrinsèquement une interprétation (Blumer, 1969; Corbin et Strauss, 2008).

CHAPITRE III

LA PERSONNE ET LA SITUATION DE HANDICAP : LE CONTEXTE SOCIAL ET CULTUREL

La pratique théâtrale avec des personnes handicapées est un phénomène récent qui s'inscrit dans un contexte social et historique qu'il est nécessaire d'exposer. Cette définition des paramètres contextuels permettra au lecteur de saisir comment les données recueillies auprès des personnes handicapées sont venues enrichir notre compréhension du phénomène.

3.1 La situation actuelle de la personne handicapée

Nous rappelons que les termes « handicap », « limitation fonctionnelle », « incapacité » sont des concepts flottants. Actuellement, il est difficile d'identifier avec précision le nombre de personnes handicapées au Québec puisque chaque enquête est arrimée à une définition différente de l'incapacité. Selon l'*Enquête québécoise sur les limitations d'activités* (EQLA 1998), environ 1 086 800 Québécois et Québécoises (soit 15% de la population vivant en ménage privé) présentent une limitation fonctionnelle (dont 116 400 enfants de 0-14 ans). Il faut comprendre que la population avec incapacité étudiée dans cette enquête comprend des enfants et des adultes ayant une incapacité légère. Le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît 18 002 enfants comme étant handicapés, pour l'année 2002-2003, dans l'ensemble du secteur public de niveau préscolaire, primaire et secondaire (excluant les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage). Les estimations de la Direction de l'évaluation, de la recherche et de l'intervention nationale de l'Office des

personnes handicapées du Québec (OPHQ)³⁷ reconnaissent 642 645 personnes vivant avec une incapacité en 2001³⁸.

3.2 Les concepts de handicap et de handicapé

Pour être handicapé, il faut être reconnu comme tel par la société. Pour Montlibert (*dans* Ebersold, 1997, p. 8), « le monde social est un monde symbolique, formé de représentations symboliques. Il est sans cesse structuré par les discours qui permettent d'exprimer ces représentations ». Pour définir nos concepts, il nous faut donc rendre compte de la façon dont la société définit la personne handicapée³⁹.

Cette question nous amène à rendre compte du regard qu'une société porte sur le corps, ses entraves, ses limites, ses atrophies et ses particularités. Ainsi, nous pouvons considérer le handicap, non pas comme une réalité en-soi, mais comme la construction d'un lien symbolique, social ou artistique avec l'autre.

Historiquement, la personne handicapée n'a pas toujours occupé la même place dans la société. Dans toutes les cultures, les individus, pris en groupe, projettent leurs sentiments sur les personnes « différentes »; cette différence devient « objet » de fantasmes et de mythes (Dumont, 1982). Elles ont été nommées de diverses façons :

³⁷ Les estimations ont été réalisées à partir des taux provinciaux publiés dans *L'incapacité et les limitations d'activités au Québec. Un portrait statistique à partir des données de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2001* (EPLA), de l'Institut de la statistique du Québec (mai 2006).

³⁸ Les calculs ont été effectués à partir des taux de prévalence provinciaux. Les estimations ont été arrondies vers le haut, au multiple de 5 le plus près. La population cible (taux provinciaux) est constituée d'individus vivant dans les ménages privés et certains ménages collectifs non institutionnels. Les personnes qui vivaient en institution, celles vivant au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut ainsi que celles vivant sur les réserves des Premières Nations en sont exclues.

³⁹ Par exemple, la notion d'handicapé pourrait renvoyer à une personne déficiente. Cependant, il n'est pas nécessaire d'être atteint d'une déficience pour être « handicapé », c'est-à-dire confronté à un désavantage social ou à une situation d'exclusion. Une personne vivant avec une déficience peut vivre de façon inclusive, si son environnement est adapté à sa situation. Ainsi certains facteurs contribuent à l'exclusion des personnes et cette exclusion est liée à une vision du monde.

infirmes, invalides, incapables et inadaptés, *nabi* (qui délire), paralytiques, fous, déments, mongols, stupides, infirmes, *yourodivys* (ou *fol* en Christ), possédés par les *djinns*, enfants sauvages (pour n'en nommer que quelques-uns). À travers l'histoire, les dénominations ont eu un effet d'inclusion ou d'exclusion sociale de la personne.

Le concept de handicap repose donc sur le regard que les membres d'une société portent sur l'autre. L'imaginaire, le merveilleux, le sacré sont des thèmes qui cohabitent dans sa conceptualisation. La personne peut être considérée comme un être marqué par le destin, porteur d'une vérité ou de révélations, en contact avec une autre réalité, avec Dieu ou le diable, porteur d'un pouvoir bénéfique ou maléfique. Les images ne renvoient pas au vécu concret du quotidien; elles sont une idéalisation, une projection ou une profanation de l'expérience concrète. Cette symbolisation par la collectivité protège et isole à la fois, consacre et condamne. Le trait est cristallisé et devient parfois plus important que la personne (Dumont, 1982).

En tentant de définir le concept de handicap, nous prenons conscience qu'une certaine confusion existe. Dans cette démarche, nous prenons conscience que l'utilisation même du terme « personne handicapée » porte à confusion et nous désirons apporter une nuance entre « une personne qui vit avec un handicap » (c'est-à-dire que le terme est appositif, qu'il qualifie un état) et une personne qui est « handicapée » par le regard des autres, c'est-à-dire qui se fait « handicaper » par le regard de l'autre, ou encore que l'autre « handicape » (le terme est passif. Il désigne un état subi, résultat d'une action dont l'étant n'est pas l'auteur).

3.3 Le contexte sociopolitique du XX^e au XXI^e siècle

Au début du vingtième siècle, au Québec, les personnes handicapées vivent dans leurs familles ou sont prises en charge par des communautés religieuses ou des organismes philanthropiques (crèches, orphelinats, instituts spécialisés, hôpitaux

psychiatriques). En 1921, la pauvreté persistante et les difficultés financières des familles et des institutions incitent le gouvernement libéral de Louis-Alexandre Taschereau à faire adopter par l'Assemblée législative la première grande loi québécoise en matière d'assistance publique.

La loi prévoit le partage des coûts d'hospitalisation et d'internement des malades, des indigents et des orphelins entre les institutions, les municipalités et le gouvernement provincial. La loi de l'assistance publique en faveur des enfants handicapés et sans soutien permet également la spécialisation et la multiplication des institutions à caractère social. Cette première incursion dans un domaine réservé à l'Église suscite des réactions (Duval *et al*, 1995; Duval *et al*, 1997)⁴⁰. Perçus comme des êtres à part, les personnes handicapées vivent isolées, en marge de la communauté; elles sont souvent considérées comme incapables, irresponsables et sont maintenues dans un état d'infériorité et de dépendance (Horth, 2000).

L'utilisation du terme *handicap* apparaît pour la première fois dans le droit français, en 1957, à propos d'une loi sur les travailleurs handicapés.

Au Québec, ce n'est qu'en 1970 que la gestion de la santé passe définitivement des communautés religieuses à l'État. En 1966, une commission d'enquête sur la santé et les services sociaux (présidée par Claude Castonguay, 1966-1972⁴¹) est mise sur pied

⁴⁰ Le 28 et 29 mars 1921, le fondateur du journal « Le Devoir », Henri Bourassa (qui est le porte-parole le plus connu de ce mouvement d'opposition) signe en première page de son quotidien un texte en deux parties intitulé « Une mauvaise loi » dans lequel il dénonce le gouvernement Taschereau et sa loi « basée sur un principe faux, susceptible d'applications fort dangereuses, menaçantes pour la liberté religieuse et l'ordre social ». Pour Bourassa, « L'apparente générosité de l'État, le secours offert aux institutions de bienfaisance, n'est que l'appât du piège; si elles y mordent, elles ne tarderont pas à s'apercevoir qu'elles sont prisonnières: gare la cage et le chaudron! » (*cité par Linteau, P.-A et al*, 1979, p. 500).

⁴¹ Claude Castonguay est un homme politique québécois. Il est surnommé le « père de l'assurance maladie », ainsi que le père du Code des professions du Québec. En 1966, en pleine Révolution tranquille, le gouvernement provincial de Jean Lesage donne à Claude Castonguay le mandat de présider la Commission d'enquête Castonguay-Nepveu, dont le but est de produire un rapport (rédigé

par le gouvernement de Daniel Johnson. La publication de « La découverte des personnes handicapées » (Castonguay-Nepveu, 1972) révèle alors une situation généralisée d'exclusion sociale et d'institutionnalisation. Certaines causes de cette situation marginale sont identifiées : les personnes handicapées ne sont pas reconnues comme citoyennes à part entière; le marché du travail leur est inaccessible; elles ont un niveau de vie très bas; les ressources spécialisées sont concentrées à Québec et à Montréal; la mise sur pied de services se fait sans planification ni coordination; toutes les personnes handicapées n'ont pas un accès égal aux services de réadaptation; la prévention est une dimension méconnue des politiques. La Commission conclut à la nécessité d'une intervention de l'État pour contrôler les causes d'apparition des différences, minimiser leurs conséquences sociales et favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées.

L'ONU proclame en 1971 la Déclaration des droits du déficient mental, en 1975, la Déclaration des droits des personnes handicapées; elle déclare l'année 1981 : année internationale des personnes handicapées.

Le Québec adopte la Charte des droits et libertés de la personne en 1975. Le handicap et tout moyen d'y pallier deviennent des motifs possibles de discrimination inclus à l'article 10 : « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale ou le fait

en collaboration avec Gérard Nepveu) sur la situation des soins de santé et les services sociaux qui, à l'époque, étaient sous le contrôle du clergé et des communautés religieuses. Les auteurs y décrivent les conditions de vie déplorables des personnes handicapées au Québec et concluent à la nécessité d'une intervention de l'État pour contrôler les causes d'apparition des différences, minimiser leurs conséquences sociales et favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées. C'est suite à ce rapport que s'amorce le processus de désinstitutionnalisation des personnes handicapées, au Québec.

qu'elle est une personne handicapée ou qu'elle utilise quelque moyen pour pallier à son handicap ».

3.3.1 La naissance des droits et des services

De 1975 à 1978, émergent, au Québec, les premiers mouvements de défense des droits des personnes handicapées. Ils sont soutenus par des mesures législatives élaborées dans une perspective de protection et de concentration sur le travail, au départ, mais qui se transforment dans une perspective de législation intersectorielle visant à assurer l'exercice des droits⁴².

En 1978, le gouvernement du Québec adopte la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. La personne handicapée y est définie : « Toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier à son handicap ».

La même année, le gouvernement du Québec crée l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). Cet organisme a pour fonction de coordonner les services aux personnes handicapées et d'en influencer le développement, d'élaborer et de voir à la mise en œuvre des moyens assurant l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées, de promouvoir et de défendre leurs droits et leurs intérêts, de contribuer à l'avancement, au développement et à l'application des connaissances

⁴² « Il apparaît que l'une des principales causes de la situation actuelle soit l'absence d'une politique gouvernementale globale, définissant l'ensemble des actions à entreprendre, les responsabilités exactes de chacune des instances impliquées et les ressources nécessaires pour les assumer. L'intervention des différents ministères, en plus d'être souvent déficiente, est très peu coordonnée. Aucun mécanisme ne fait en sorte que l'ensemble des programmes et services s'enchaîne logiquement, ce qui crée des duplications et des vides ». (Ministère des Affaires sociales. 1977. *Livre blanc*. Québec : Publications du Québec).

relatives aux personnes handicapées et de les rendre accessibles à tous et à toutes. Dès 1979, l'OPHQ s'engage dans une démarche de défrichage, de définition et de conceptualisation des enjeux de la problématique sociale du handicap en général.

Une première jonction apparaît alors entre des organisations de personnes ayant différents types de limitations fonctionnelles et des regroupements de parents. Cette coalition fait front commun pour les droits des personnes handicapées. Ces organismes tendent vers la normalisation et la prise de parole des personnes par et pour elles-mêmes, de même que vers l'autonomie, l'intégration sociale et l'égalité des chances.

3.3.2 L'émergence d'un nouveau modèle

Dans les années 70, nous assistons à l'émergence d'un projet de société assurant l'exercice des droits humains pour toute personne. Nous en sommes à la dernière phase de l'État Providence et à l'entrée dans l'ère de la compensation. La réalité des incapacités n'est plus l'affaire d'une minorité sociale; elle concerne la majorité de la population, à un moment ou l'autre, de la vie de chacun de ses membres (Bolduc, 1988).

De plus en plus, les personnes ayant des incapacités ne peuvent plus être assimilées à un groupe monolithique. Les outils conceptuels et les modèles d'intervention doivent maintenant rendre compte d'une variété d'expériences, sur le plan des différences personnelles, sur les divers degrés d'exclusion sociale et les divers types de participation sociale (Fougeyrollas, 2006). Intervenir sur le processus de production du handicap devient alors une priorité sociale.

Dans cette perspective, Fougeyrollas (2006) identifie des groupes cibles artificiellement cloisonnés, dont les personnes âgées en perte d'autonomie, les

personnes ayant des déficiences motrices ou sensorielles, les personnes ayant une déficience intellectuelle, les personnes traumatisées à la suite d'une blessure de guerre, d'un accident du travail ou de la route, les personnes ayant un problème de santé mentale, les personnes ayant une maladie chronique. Toutes ces personnes présentent des incapacités ou limitations fonctionnelles et vivent des situations d'inégalité des chances et de réduction de leur participation sociale, à des degrés divers.

Cette nouvelle conceptualisation du handicap invite à un glissement du modèle centré sur une problématique biomédicale vers un modèle centré sur la personne. Pour démontrer ce glissement, Fougeyrollas (2006) propose ces deux analyses de situations :

« Une personne en fauteuil roulant, au pied d'un escalier, ne peut aller voter : pourquoi?

Selon le modèle individuel :

- parce qu'elle est paralysée (modèle biomédical);
- ou ne peut marcher (modèle fonctionnel ou réadaptatif).

Selon le modèle social :

- parce qu'il y a un escalier, une barrière architecturale (modèle environnemental);
- ou une situation d'exclusion sociale ou de discrimination (modèle des droits civiques).

Une personne ayant des capacités intellectuelles différentes ne peut fréquenter l'école de son quartier : pourquoi? À qui la responsabilité doit-elle être attribuée?

Selon le modèle individuel :

- parce qu'elle a un diagnostic de retard mental X (modèle biomédical);
- ou parce qu'elle ne peut acquérir les comportements adaptatifs adéquats : apprendre à lire, écouter le professeur, ne pas déranger les autres élèves (modèle fonctionnel ou réadaptatif).

Selon le modèle social :

- parce qu'il y a un manque de professeurs compétents ou de ressources de soutien, parce que c'est réglementé par l'autorité scolaire locale, parce que les parents d'élèves ont des préjugés (modèle environnemental);
- ou parce que c'est une situation systémique d'inégalité des chances, de non-respect de l'accommodement raisonnable ou de discrimination fondée sur la déficience ou le handicap (modèle des droits civiques) »

Selon l'optique envisagée, il y a divergence dans la définition du problème, dans l'attribution des responsabilités et dans les solutions à mettre en œuvre.

L'interaction personne /environnement propose une articulation nouvelle des modèles social et individuel. Des modèles interactionnistes et systémiques proposent d'identifier les facteurs qui déterminent les situations de handicap dans un contexte spécifique. Ces modèles vont dans le même sens que les orientations des Droits de l'Homme aux Nations Unies et l'idéologie du mouvement de défense des droits des personnes handicapées sur le plan international.

3.3.3 Un phénomène en changement

Depuis le début de cette recherche, de nouvelles données viennent s'ajouter continuellement. Elles concernent des changements sociaux et des modifications sociopolitiques et témoignent de l'actualité, de l'émergence et de la mouvance du phénomène.

Nous présentons ici des éléments qui apparaissent comme les premiers indices de reconnaissance de la pratique artistique des personnes handicapées, marquant ainsi l'inscription de leur participation sociale dans le courant régulier. Certains de ces éléments (apparaissant entre 2008 à 2011) n'existaient pas au début de notre démarche.

En 1993, la résolution 48/96 de l'ONU précise les droits des personnes handicapées dans l'accès aux activités culturelles.

En 2003, pour coïncider avec l'Année européenne des personnes handicapées ainsi que le dixième anniversaire de la résolution de l'ONU pour l'égalisation des chances des personnes handicapées, l'Union Européenne a créé la Déclaration Européenne art, culture, médias et handicaps. Cette déclaration vise la reconnaissance de l'accès à la culture comme un droit inaliénable, inhérent à la personne humaine et tend à affirmer l'égalité des chances dans l'accès à la culture, l'accès aux œuvres, au patrimoine et aux pratiques artistiques comme l'une des valeurs de l'identité européenne (EUCREA, 2003).

Dans sa Convention relative aux droits des personnes handicapées, l'ONU (2008) reconnaît « que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

« Article 30 : Participation à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports. 1- Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées de participer à la vie culturelle, sur la base de l'égalité avec les autres, et prennent toutes mesures appropriées pour faire en sorte qu'elles : Aient accès aux produits culturels dans des formats accessibles; Aient accès aux émissions de télévision, aux films, aux pièces de théâtre et autres activités culturelles dans des formats accessibles; Aient accès aux lieux d'activités culturelles tels que les théâtres, les musées, les cinémas, les bibliothèques et les services touristiques, et, dans la mesure du possible, aux monuments et sites importants pour la culture nationale. 2- Les États Parties prennent des mesures appropriées pour donner aux personnes handicapées la possibilité de développer et de réaliser leur potentiel créatif, artistique et intellectuel, non seulement dans leur propre intérêt, mais aussi pour l'enrichissement de la société.

3- Les États Parties prennent toutes mesures appropriées, conformément au droit international, pour faire en sorte que les lois protégeant les droits de propriété intellectuelle ne constituent pas un obstacle déraisonnable ou discriminatoire à l'accès des personnes handicapées aux produits culturels.

4- Les personnes handicapées ont droit, sur la base de l'égalité avec les autres, à la reconnaissance et au soutien de leur identité culturelle et linguistique spécifique, y compris les langues des signes et la culture des sourds ».

« Règle 10⁴³ : Les États feront en sorte que les handicapés soient intégrés dans les activités culturelles et puissent y participer en toute égalité. 1- Les États devraient faire en sorte que les handicapés aient la possibilité de mettre en valeur leur potentiel créatif, artistique et intellectuel, non seulement dans leur propre intérêt, mais aussi dans celui de la collectivité, que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural. Sont visées des activités comme la danse, la musique, la littérature, le théâtre, les arts plastiques, la peinture et la sculpture. Il convient, surtout dans les pays en développement, de mettre l'accent sur des formes d'art traditionnelles et contemporaines telles que les marionnettes, la récitation et l'art de conter. 2- Les États devraient veiller à ce que les handicapés aient accès aux lieux d'activité culturelle tels que théâtres, musées, cinémas et bibliothèques. 3- Les États devraient prendre des dispositions spéciales pour rendre la littérature, le cinéma et le théâtre accessibles aux handicapés ».

Le Canada a signé cette convention le 30 mars 2007; elle a été ratifiée le 11 mars 2010. Ce qui a pour effet que, dans le Plan stratégique 2008-2011 du Conseil des Arts du Canada, on peut lire au troisième point de ses orientations que le conseil « interviendra activement dans les circonstances qui, à son avis, nécessitent des mesures spéciales. Il soulignera la diversité comme composante prédéterminée de toutes ses stratégies de communication et, à mesure que ses ressources le permettent, il explorera la possibilité d'y ajouter de nouvelles dimensions, comme l'appui aux artistes handicapés » (CAC, 2008, p. 12).

⁴³ ONU. 2008. « Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées : secteurs cibles pour la participation dans l'égalité » Dans Convention relative aux droits des personnes handicapées. En ligne. <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=733#26>. Page consultée le 26 avril 2010.

Le gouvernement du Québec (2009) s'implique aussi dans ce mouvement social par sa Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées :

« Cette politique en interpellant tous les secteurs de l'action gouvernementale est la première du genre à être adoptée au Québec. Ce fait sans précédent marque un tournant et réaffirme l'engagement du gouvernement à relever ce défi de faire du Québec un endroit où les personnes handicapées peuvent vivre à part entière! » (OPHQ, 2009, p iii).

Dans son Plan d'action 2009-2010 à l'intention des personnes handicapées, le Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCCF)⁴⁴ annonce au point 5 qu'il « réalisera à l'été 2009 le recensement des études sur le comportement des personnes handicapées au plan des pratiques culturelles » (MCCCF, 2009, p.7).

Dans le Plan d'action à l'égard des personnes handicapées, le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ)⁴⁵ semble considérer que l'intégration des personnes handicapées passe essentiellement par une facilitation physique des accès aux lieux culturels (CALQ, 2009).

⁴⁴ Le MCCCF a pour mission de favoriser au Québec l'affirmation, l'expression et la démocratisation de la culture ainsi que le développement des communications et de contribuer à leur rayonnement à l'étranger. Il a aussi pour mission de favoriser la contribution sociale, civique, économique et professionnelle des femmes au développement du Québec ainsi que de promouvoir les droits des femmes et l'égalité effective entre les femmes et les hommes au Québec et à l'étranger. En ligne. <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/> Page consultée le 24 juin 2010.

⁴⁵ Créé en 1994 dans la foulée de la première politique culturelle du Québec, le Conseil des arts et des lettres du Québec est une société d'État qui a pour mission de promouvoir et de soutenir le développement des arts et des lettres. Les affaires du Conseil sont administrées par un conseil d'administration nommé par le gouvernement, sur proposition du ministre de la Culture et des Communications. En ligne. <http://www.calq.gouv.qc.ca/calq/mandat.htm> Page consultée le 24 juin 2010.

3.4 Art et handicap

Tel que nous l'avons décrit, le handicap est un concept dont la signification (le sens qu'on lui accorde) ne cesse de se modifier. L'art et la littérature ont, en partie, contribué à maintenir une certaine conception romantique de la personne handicapée. Les exemples qui suivent rendent compte des multiples conceptualisations du handicap et permettent de mieux comprendre les traces symboliques qui influencent notre conceptualisation actuelle du handicap et du regard que nous portons sur la personne handicapée.

Autisme, paralysie cérébrale, surdité, aphasie, déficience intellectuelle, traumatisme crânien; le handicap fascine. À travers l'histoire de la littérature et de l'art, il est perçu comme une marque du destin, sacrée, divine, mystérieuse, exprimée par le corps : corps déviant, entravé, étranger, emprisonné, marqué à la naissance. Il symbolise ce qui est hors normes. Auteurs, metteurs en scène, chorégraphes, photographes ont exploré le sujet et accordent un pouvoir particulier à leurs héros.

3.4.1 Le personnage « handicapé » dans divers domaines artistiques

En littérature, des auteurs, s'inspirant de la réalité, transforment la vie d'êtres isolés et les présentent comme des héros. Ainsi l'inspiré *Don Quichotte* de Cervantès (1605-1615); l'enfant sauvage Mowgli du *Livre de la jungle* de Rudyard Kipling (1894-1895); *L'Idiot* (1868) et Simon Yakovlevitch des *Possédés* (1871) de Dostoïevski; le jeune *Niliouchka* (1912) de Gorki; *La Belle bête* de Marie-Claire Blais (1959); le héros trisomique présent dans l'œuvre de Ōe (Prix Nobel de littérature 1994), pour ne nommer que ceux-là.

Au cinéma, la vie de personnes handicapées a inspiré de nombreux créateurs. Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, qu'on tenta de réhabiliter et d'intégrer dans la société française, a inspiré le cinéaste François Truffaut (1969). L'histoire de Kaspar Hauser

(Ritter von Feuerbach, 1832), enfermé dans une tour pendant des années et retrouvé à Nuremberg puis assassiné, a été romancée et mise en film par Werner Herzog (1971). *Tommy*, personnage de l'opéra rock du groupe The Who (Russel, 1975), chante « *hear me, feel me, touch me* »⁴⁶. Le jardinier analphabète qui passe pour un philosophe, interprété par Peter Sellers, dans *Being there* (Ashby, 1979). Les deux jeunes garçons en fauteuils roulants qui s'entrevoient tous les matins dans *Une infinie tendresse* (Jallaud, 1969). *Le Tambour* de Günter Grass, réalisé par Schlöndorff (1979). Le personnage autiste interprété par Dustin Hoffman dans le film *Rain Man* (Levinson, 1988). Le personnage du peintre écrivain interprété par Daniel Day-Lewis dans *My left foot* (Sheridan, 1989). *Nell* (Apted, 1994), l'enfant sauvage, interprétée par Jodi Foster. ou encore le jeune trisomique Pascal Duquesnes du *Huitième jour* de Van Dormaël (1996).

Au théâtre, des auteurs tels Beckett (*En attendant Godot*, 1948), Adamov (*Tous contre tous*, 1952), Bernhard (*L'Ignorant et le fou*, 1971), au Québec, Jean-Pierre Ronfard (*Vie et mort du roi boiteux*, 1981), Jeanne-Mance Delisle (*Un Reel ben beau ben triste*, 1978), Michel-Marc Bouchard (*Les Muses orphelines*, 1988), inventent des personnages aveugles, boiteux, ou mutilés, cette marque du corps signifiant une blessure intérieure.

De plus, des formes de spectacles exhibant des corps anormaux ou difformes sont apparues à la fin du XIXe siècle en occident (1841), notamment avec l'installation du musée Barnum à New-York. Il existe quelques exemples de ce genre de spectacles, tel celui de la « fille singe d'Albanie » (1878) ou de John Merrick, « l'homme éléphant » (1884).

⁴⁶ « Écoute-moi, sens-moi, touche-moi » - traduction libre.

L'altération des perceptions, la communication entravée, les marques du corps sont des thèmes qui inspirent les créateurs. Cette recension met en lumière à la fois le foisonnement et la confusion avec lesquels nous devons composer dans notre conception du handicap. Par ailleurs, plusieurs propositions entretiennent le mythe de l'handicapé « objet » porteur d'un pouvoir particulier.

Pourtant, d'autres innorent et explorent la richesse potentielle de personnes marginalisées. En arts visuels, Alexa Wright⁴⁷ (voir figure 3.1) met en scène et photographie des corps infirmes, sans bras ou sans jambe; Jako Bidermann questionne l'esthétique du corps et présente des corps hors normes (voir figure 3.2).



Figure 3.1 'T' 1 d'Alexa Wright. (Tirée de Wright, Alexa. 1998-1999. *Site d'Alexa Wright*. Page consultée le 11 août 2010 http://www.alteregoinstallation.co.uk/main_site/ipg.html)

⁴⁷ En ligne. www.alexawright.com et http://www.alteregoinstallation.co.uk/main_site/index.html Page consultée le 12 janvier 2009.



Figure 3.2 Affiche de l'exposition *Corps accord*. (Tirée de Bidermann, Jako. 2001. Exposition «Corps accord», Cap Saaa (Meudon, France). Page consultée le 26 avril 2010 <http://www.capsaaa.net/V2/index.php?Cap-art-culture>)

3.4.2 Le corps, l'énergie et la personne handicapée au théâtre

Sur scène, metteurs en scène et chorégraphes se sont intéressés, non pas à représenter des personnes handicapées, mais à travailler avec celles-ci comme créateurs. Comment communiquer des concepts de mise en scène avec une personne qui n'entend pas? Comment exprimer la colère avec une seule main? Comment diriger dans l'espace une personne qui ne voit pas? Comment établir un lien avec une personne dont les perceptions de la réalité sont altérées? Comment une personne, dont la moitié du visage est paralysée, peut-elle se faire entendre? Comment exploiter les déplacements dans l'espace lorsque les jambes sont inertes?

Comme Fougeyrollas le démontre, le handicap n'est pas toujours une contrainte pour la personne elle-même. Des stratégies permettent à celle-ci de s'adapter aux situations et ainsi la personne n'est plus en situation de handicap. Si ces stratégies sont efficaces, il devient possible pour les personnes – qui ne sont plus « handicapées »

par notre regard – de participer à une expérience de création, dépassant l'imitation et la représentation en dilettante.

Il existe des compagnies professionnelles qui, à travers leur démarche, représentent la vie qui naît de la marginalité, de la contrainte ou de l'entrave du corps, de la souffrance ou de la différence. Elles apprivoisent un nouveau langage, explorent de nouvelles techniques de jeu, réinventent des codes de communication. Ce qui, au départ, pouvait apparaître comme une contrainte pour le spectateur, devient un lieu de création pour le metteur en scène. La force du corps en présence repose sur le fait que l'acte a lieu dans un espace de jeu où la vulnérabilité de l'être n'est pas masquée, mais mise en scène.

Pour illustrer notre propos, nous pouvons mentionner le travail de Robert Wilson qui a mis en scène des créations avec Christopher Knowles, une personne ayant le syndrome de l'autisme (*Deafman Glance*, 1970; *Value of Man*, 1975); celui de Pippo Delbono qui a créé *Barboni* (1997), né de la rencontre entre les internés de l'asile psychiatrique d'Aversa (près de Naples) des artistes de rue et des chanteurs de rock (Prix spécial Ubu pour la recherche à la frontière entre l'art et la vie).

Au Québec, François Archambault a écrit *15 secondes* (1998) pour Dave Richer, un acteur vivant avec une paralysie cérébrale. Stéphane Crête a créé des événements artistiques avec des personnes handicapées physiquement (*Liberté à la carte*, 1999) et avec des personnes ayant une déficience intellectuelle (*Symfolium*, 2004). Les Ateliers Entr'actes et le Théâtre du Pallier de Québec ont créé *Du ciment sur les ailes* (2009) avec deux acteurs reconnus par le milieu professionnel et deux acteurs ayant reçu une formation et ayant une déficience intellectuelle.⁴⁸

⁴⁸ En ligne. http://www.theatreperiscope.qc.ca/_uploads/image/Communiqueducimentsurlesailles.pdf
Page consultée le 22 janvier 2009.

La compagnie Montréalaise *Des pieds, des mains* (fondée en 2004 par Menka Nagrani)⁴⁹ a pour mission de favoriser l'exploration, la création et la production des arts de la scène, tout en ayant une volonté d'intégrer des personnes marginalisées à ses activités professionnelles et artistiques.

Le Théâtre de la Pire Espèce, compagnie de théâtre professionnelle montréalaise, a intégré un troisième acteur-marionnettiste sourd à la distribution de *Ubu sourd la table*⁵⁰ (voir figure 3.3). Celui-ci fait la traduction simultanée du texte et intervient dans la trame du spectacle, en manipulant des objets ou en trahissant (comme tout bon traducteur) les intentions des auteurs selon son plaisir.



Figure 3.3 Théâtre de La Pire Espèce⁵¹

⁴⁹ En ligne. <http://www.productionsdpdm.com> Page consultée le 22 janvier 2009.

⁵⁰ En ligne. <http://www.pire-espece.com/ubusourd.htm> Page consultée le 22 janvier 2009.

⁵¹ Le comédien malentendant Laurent Valo partage la scène avec Olivier Ducas et Francis Monty dans *Ubu sourd la table*. (Photo Martin Chamberland, La Presse) (Tirée de Théâtre de La Pire Espèce. 2003. *Site du Théâtre de la Pire Espèce* Page consultée le 11 août 2010 <http://www.pire-espece.com/ubusourd.htm>)

La compagnie de théâtre Joe, Jack and John⁵² travaille avec une distribution d'acteurs singuliers et de tous horizons. La metteuse en scène Catherine Bourgeois a notamment travaillé avec une comédienne ayant une déficience intellectuelle dans tout le processus de création de *Quand j'étais un animal (manuel de taxidermie)* (voir figure 3.4).

Le TRES (Théâtre de Recherche pour Entendants et Sourds), à Laval, est une compagnie professionnelle qui oriente sa démarche de recherche et de création autour d'une exploration théâtrale d'un langage corporel commun entre deux cultures, sourde et entendante, autre que la voix et la langue des signes québécoise.

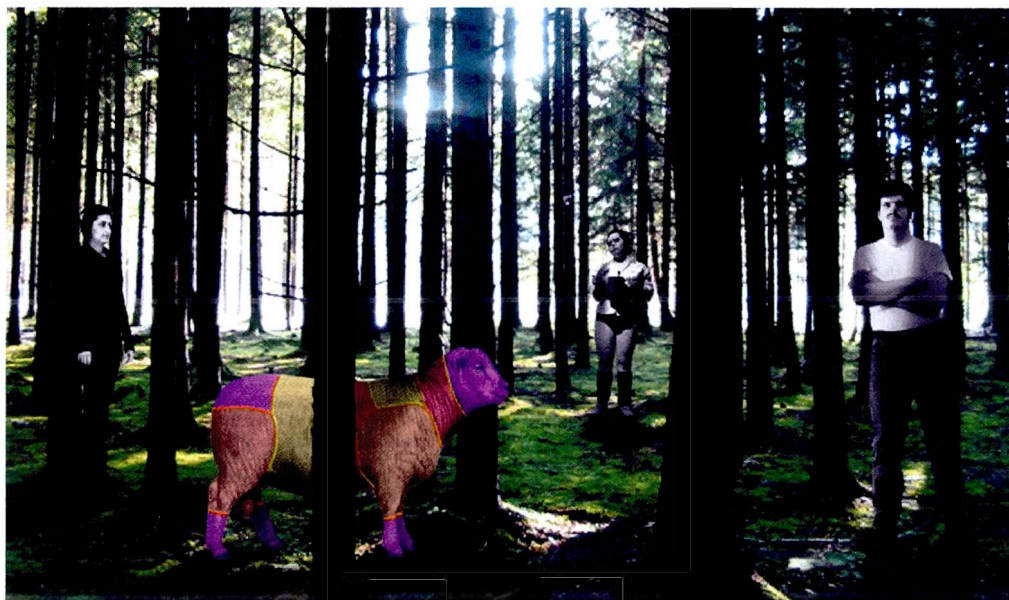


Figure 3.4 Affiche de la compagnie Joe, Jack and John. (Tirée de Joe, Jack and John. 2009. Site de la compagnie de théâtre Joe, Jack and John Page consultée le 11 août 2010 <http://www.joejacketjohn.com/>)

⁵² En ligne. <http://www.joejacketjohn.com/> Page consultée le 22 janvier 2009.

3.4.3 L'artiste professionnel

À l'inverse des créateurs qui explorent de nouvelles avenues, des personnes qui vivent avec un handicap travaillent, quant à elles, comme acteurs professionnels dans le courant régulier culturel (Dave Richer⁵³, Mat Fraser, Geneviève Morin-Dupont). Ces artistes de la scène s'inscrivent dans une démarche conventionnelle et deviennent le modèle social d'une possible intégration.

3.5 Les services offerts

En parallèle à cette démarche artistique, des organismes soutiennent de façon plus spécifique des activités artistiques pour les personnes handicapées. Dans les différents écrits, les responsables d'organismes nomment cette pratique de diverses manières : théâtre communautaire, théâtre utile, art naïf ou art brut, surréalisme spontané, art intégré, théâtre engagé ou autre théâtre.

Au Québec, il existe deux centres d'arts en milieu urbain qui offrent des activités artistiques à des groupes de personnes ayant différents handicaps : Les Ateliers Entr'actes à Québec et Le Centre d'immersion aux arts La Fenêtre, à Trois-Rivières. Ces deux centres ont été fondés par des gens ayant reçu une formation artistique.

Les autres centres s'adressent à un groupe de personnes ayant le même handicap, tel le Centre Les Impatients, à Montréal, fondé en 1999⁵⁴. Ce centre offre différents

⁵³ Dave Richer a étudié le théâtre au cégep de St Laurent. En 1997, il remporte le Masque de la révélation de l'année pour la pièce « 15 Secondes ». Il joue plusieurs rôles à la télévision dans des séries telles : *Jasmine*, *Lance et compte IV*, *Virginie*, *Bob Gratton : Ma vie, My life*. Animateur au 5^e gala du Studio à Juste pour rire 2001, il a participé comme humoriste au Festival Juste pour rire et au Grand Rire Bleue.

⁵⁴ En 1989, la *Fondation des maladies mentales*, de concert avec l'*Association des galeries d'art contemporain de Montréal*, expérimente un atelier d'art-thérapie à l'Hôpital Louis-H. Lafontaine. En 1992, la *Fondation des maladies mentales* appuie la mise sur pied de la *Fondation pour l'art thérapeutique et l'art brut du Québec* qui ouvre un atelier à Pointe-aux-Trembles. En 1999, la

ateliers artistiques à des personnes ayant des troubles sévères et persistants en santé mentale⁵⁵.

Certains centres utilisent le médium théâtral pour développer des compétences sociales, tel le Théâtre Aphasique de Montréal, organisme à but non lucratif qui a pour objectif global de mettre l'art dramatique au service de la réadaptation et de la réintégration socioprofessionnelle (figure 3.7). Le travail d'atelier se fait en équipe pluridisciplinaire; une orthophoniste accompagne le metteur en scène.

Des activités artistiques sont également proposées par des organismes communautaires, dans le cadre de loisirs dans toutes les régions du Québec, comme celles des Intrépides de Rouyn Noranda ou du Centre Joie-de-Vivre en Gaspésie.



Figure 3.5 Le Théâtre Aphasique. [En ligne] http://www.villamedica.ca/info_partenaire_aphasique.html (Page consultée le 22 janvier 2009)

Fondation pour l'art thérapeutique et l'art brut du Québec choisit de se faire connaître sous l'appellation *Les Impatients*.

⁵⁵ En ligne. <http://www.impatients.ca/> Page consultée le 11 août 2010.

Ces deux organismes reçoivent des groupes hétérogènes de personnes (âge et handicap). Certaines activités sont soutenues par le ministère de l'Éducation (Programme d'Intégration sociale) et visent l'intégration sociale de ces personnes (comme celles du Centre d'Immersion aux arts La Fenêtre).

3.5.1 Dans une catégorie à part : une formation professionnelle

Dans une catégorie à part, un seul centre offre une formation professionnelle pour les personnes en situation de handicap : le Centre des arts de la scène Les Muses, à Montréal. En Europe, des centres de formation comme celui-ci existent depuis plus de trente ans.

Nous présentons ici deux de ces centres qui sont considérés comme figure de proue. En Belgique, le Creham (Créativité et Handicap Mental) œuvre depuis 1980 à développer les talents artistiques des personnes ayant une déficience intellectuelle, en arts plastiques et en arts de la scène et à les promouvoir par des expositions, des spectacles et des concerts⁵⁶.

Le Graeae, à Londres (voir figure 3.8), est une compagnie de théâtre qui entraîne, depuis 1980, des personnes handicapées (physiques et sensorielles) à développer des compétences d'acteur, d'auteur et de metteur en scène. La compagnie offre un programme pour acteur et des ateliers d'écriture. De plus, le Graeae soutient l'inclusion des personnes handicapées dans des performances professionnelles.

⁵⁶ En ligne. <http://www.creahm.be/> Page consultée le 11 août 2010

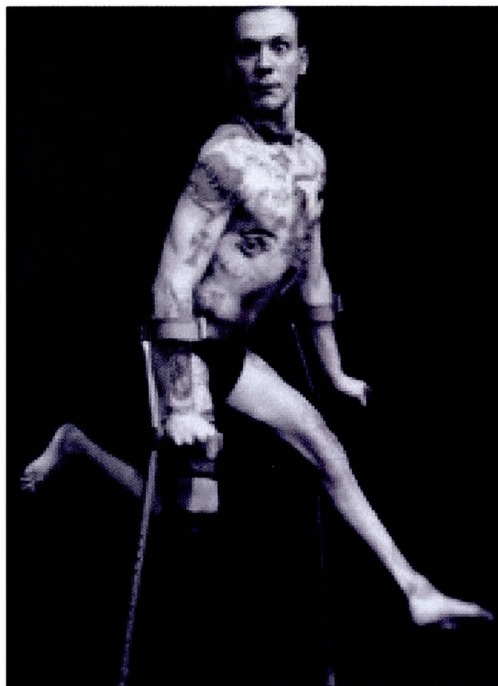


Figure 3.6 Un acteur du Graeae (Londres), compagnie de théâtre incluant des personnes handicapées (physiques et sensorielles) et non handicapées. Page consultée le 17 août 2010 <http://www.graeae.org/>

3.6 En résumé

C'est dans un contexte social et culturel où la volonté est d'intégrer des personnes « handicapées » au courant régulier de services que la pratique théâtrale avec ces personnes a émergé. Dans ce mouvement d'intégration, les personnes les plus oubliées, selon l'organisme. À part égale, demeurent les personnes ayant une incapacité intellectuelle, des troubles sévères et persistants en santé mentale et les personnes ayant des incapacités multiples.

Au Québec, quelques dizaines d'organismes offrent des ateliers de théâtre (appendice A). Cependant, derrière l'image d'une pratique théâtrale qui semble commune à un ensemble de personnes, apparaissent des manières différentes de voir l'autre, de lui proposer des services ou des manières de vivre. En effet, les offres

faites par les différents réseaux de services adoptent des perspectives très diverses dans la définition du problème, l'attribution des responsabilités et les solutions à mettre en œuvre.

Les services sont relativement jeunes et les actions demeurent fondées sur une idéologie de volontariat et de bénévolat, ce qui amène une disparité d'accès aux services selon les régions, les secteurs et les clientèles (Fougeyrollas, 2006). Nous le répétons, il n'existe pas toujours un arrimage, dans un modèle social-démocrate, avec les réseaux de services publics, gouvernementaux et communautaires. De plus, il existe encore des décalages entre les représentations « savantes » et les représentations populaires qui continuent de stigmatiser l'infirme (Ebersold, 1997). C'est pourquoi nous avons privilégié la perspective de nous intéresser à ce que vivent les personnes elles-mêmes, en nous fondant sur le postulat que les personnes handicapées qui font du théâtre, au Québec, ont une connaissance valable de cette pratique.

Cela nous a conduit à la nécessité d'explorer le phénomène sans imposer d'hypothèse à vérifier. L'approche méthodologique de la *Grounded Theory* a été choisie principalement pour sa caractéristique d'induction et d'ouverture à ce que les données recueillies auprès des personnes qui vivent le phénomène peuvent nous apprendre.

La question de recherche est donc la suivante : quel sens les personnes handicapées qui font du théâtre donnent-elles à cette expérience?

Nous présentons au prochain chapitre comment nous avons procédé pour répondre à cette question.

CHAPITRE IV

LA MÉTHODOLOGIE

L'approche privilégiée pour cette recherche est qualitative. Déjà, ce choix annonce la position de la chercheuse. Nous rappelons que la recherche qualitative s'est développée en opposition à un ensemble figé de pratiques et d'approches face à des phénomènes sociaux. Depuis l'École de Chicago⁵⁷, la recherche qualitative est empreinte d'un esprit critique.

Plus qu'une méthode — qui est un ensemble de procédures et de techniques pour récolter et analyser des données — la méthodologie est une manière de penser et d'étudier une réalité sociale. Cette manière de penser vise, ici, la production d'une recherche accessible et utile non seulement pour la communauté des chercheurs, mais aussi pour les professionnels et les personnes qui vivent le phénomène à l'étude.

La méthodologie et les procédures utilisées pour cette recherche proviennent de la tradition de la *Grounded Theory*. Comme la *Grounded Theory* est une approche spécifique, qu'elle est liée à des références bibliographiques précises⁵⁸, que les traductions françaises du nom de cette méthodologie sont diverses et discutées, qu'elles sont souvent associées à des adaptations assez éloignées de la proposition

⁵⁷ C'est avec l'École de Chicago que les chercheurs commencent à systématiser une approche générale nommée qualitative en intégrant les héritages de la philosophie de l'action, de l'ethnographie et de la phénoménologie et en systématisant les méthodes de collecte et d'analyse des données.

⁵⁸ Les publications de Glaser et de Strauss et de nombreuses publications scientifiques de chercheurs qui se réfèrent directement aux principes fondamentaux de la méthodologie.

originale (Paillé 1994, 1996), nous suivons l'exemple de chercheurs francophones⁵⁹ qui ont conservé l'appellation de *Grounded Theory*.

La *Grounded Theory* a été développée par deux sociologues: Barney Glaser et Anselm Strauss, qui ont publié en 1967 *The Discovery of Grounded Theory*, présentée comme « la découverte d'une théorie fondée sur des données – laquelle nous appelons la théorie fondée ». ⁶⁰

Strauss a été influencé par le pragmatisme et l'interactionnisme symbolique, notamment par Georges Park (1969), Williams Thomas (1966), John Dewey (1922), George-Herbert Mead (1934), Everett Huges (1971) et Herbert Blumer (1969) (Strauss et Corbin, 1998). Les fondements épistémologiques du pragmatisme et de l'interactionnisme symbolique présentés par ces auteurs ont contribué à l'apport de Strauss dans le développement de la *Grounded Theory*. Ces fondements théoriques ont contribué aux aspects suivants : (a) le besoin d'aller sur le terrain pour découvrir ce qui se passe vraiment; (b) la pertinence de la théorie, liée aux données de terrain, pour le développement de la discipline et comme base pour l'action sociale; (c) la prise en compte de la complexité et de la variabilité des phénomènes sociaux et des actions humaines; (d) le postulat que les personnes sont des acteurs qui jouent un rôle actif en répondant à des situations problématiques; (e) la conviction que les personnes agissent en donnant un sens à leurs actions; (f) la compréhension que le sens est défini et redéfini par des interactions; (g) une sensibilité à la nature évolutive et régressive des événements (processus); et (h) la reconnaissance de l'interrelation entre les conditions (structure), le déroulement de l'action (processus) et les conséquences.

⁵⁹ Par exemple, D'Amboise et Nkongolo-Bakenda (1992), Demazière et Dubar (1997), Laperrière (1997) propose une traduction mais tiennent à lui accoler l'appellation anglaise.

⁶⁰ Traduction libre de « [...] *the discovery of theory from data – which we call the grounded theory* ».

Quant à Glaser, sa réflexion sur la recherche fut influencée par Paul Lazarsfeld, connu comme un innovateur en méthode quantitative, notamment par le développement des « statistiques qualitatives ». L'apport de Glaser fut de souligner la nécessité de comparer les données entre elles afin d'identifier, de développer et de lier les concepts émergents.

4.1 Le cadre épistémologique

La posture épistémologique, sous-jacente à la *Grounded Theory*, permet d'explorer les phénomènes humains, sans résultat présupposé ni de théorie préconçue, et de laisser émerger de nouvelles compréhensions de l'objet de recherche. La *Grounded Theory* oblige un déplacement du regard de la chercheuse. Elle l'oblige à regarder autrement, à laisser émerger. Une part de son travail en est un d'effacement des présupposés. Ainsi, à une certaine phase de la recherche, nous avons mis en suspension nos connaissances théoriques sur notre objet d'étude. Cette mise entre parenthèses avait pour but de favoriser un esprit d'ouverture et de découverte face aux données de terrain, l'ensemble du processus devant toujours demeurer ouvert à la critique et à la discussion.

4.1.1 Les fondements épistémologiques

La *Grounded Theory* est une approche méthodologique dont les fondements épistémologiques sont explicites. À la suite de Glaser et Strauss, d'autres auteurs ont publié des ouvrages ou des articles sur la *Grounded Theory* en se référant aux principes fondateurs. En parallèle, un nombre croissant de thèses et d'articles en arts, se référant aux principes fondateurs de la recherche qualitative, ont été publiés depuis les quinze dernières années, contribuant au développement de la méthodologie de recherche en arts (Knowles et Cole, 2008).

Pour les chercheurs en recherche qualitative, la *Grounded Theory* permet de développer des théories fondées empiriquement, à partir des données de terrain. Les chercheurs ne se situent pas dans une démarche d'analyse d'un corpus existant, mais dans un processus de questionnement. En effet, la *Grounded Theory* est présentée comme une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle les chercheurs conservent toujours un lien d'évidence avec les données de terrain (Guillemette, 2006). Une des caractéristiques majeures de cette approche méthodologique est la simultanée et l'interdépendance de la collecte et de l'analyse des données.

Cette « posture épistémologique » présuppose l'existence du monde empirique et la possibilité d'appréhender le monde par l'observation et l'analyse systématique de la forme qu'il prend dans l'expérience humaine qui implique intrinsèquement une interprétation (Blumer, 1969; Corbin et Strauss, 2008). Ce qui se vit - l'expérience - est considéré comme un fait. En d'autres mots, l'ensemble de la vie psychique d'une personne est considéré comme une donnée primitive et fondamentale. Nous pouvons saisir « ce que vit » la personne en ayant accès à la représentation qu'elle s'en fait et en ayant accès à cette représentation par les mots et les idées qu'elle exprime. Dans cette perspective, les mots sont une « marque » de ce qui se vit. Il ne s'agit pas de dire que le langage traduit une expérience, mais plutôt de dire que c'est par le langage que l'expérience se construit comme expérience (Ricœur, 1975, p.13).

La neuropsychologie considère le langage comme une trace physiologique de la conscience (Damasio, 1999; Changeux, 2002; Cyrulnick, 2002)⁶¹. « Cela tient en

⁶¹ « La forme la plus simple sous laquelle émerge mentalement la connaissance sans parole est le sentiment que l'on a de connaître - le sentiment (*feeling*) de ce qui se passe lorsqu'un organisme se livre au traitement d'un objet - et que ce n'est qu'après qu'il peut y avoir des inférences et des interprétations relatives au sentiment que l'on a de connaître» (Damasio, 1999). « Les mots et les phrases traduisent

grande partie au fait que l'expérience se présente d'abord, pour le sujet, à la manière d'une saisie, d'une appropriation consciente et par là langagière, par un sujet de son rapport à une réalité dont on ne soupçonnerait même pas l'existence sans elle. D'une certaine manière, on peut dire que l'expérience relève du sens et non d'un vécu brut inanalysé, inarticulé » (Nadeau-Lacour, 2000, p. 67). Nous pouvons donc comprendre ou saisir le sens qu'une personne donne à ce qu'elle vit par ses mots et ses idées, qui sont alors traités comme des données⁶².

Selon cette posture (Strauss, 1992, 1993), la réalité ne peut pas être purement découverte telle qu'elle est, sans interprétation. C'est pourquoi les auteurs ont mis en place des procédures méthodologiques spécifiques. Ils décrivent avec détails la façon de recueillir et d'analyser les données empiriques qui fournissent l'information sur ce que vivent les personnes.

4.1.2 La démarche méthodologique

La démarche générale proposée consiste donc à explorer, à examiner minutieusement et à revenir constamment à la réalité des faits tels qu'ils sont vécus par les humains. Comprendre de façon scientifique exige une ouverture méthodique, une ouverture permettant de dépasser d'apparentes contradictions créées par les visions disciplinaires unidimensionnelles. Ainsi, il est nécessaire de suspendre, au moins temporairement, les présupposés que la chercheuse peut avoir sur le sujet d'étude. Cette démarche générale répond ainsi aux exigences de la science empirique

des concepts, et les concepts consistent dans l'idée non linguistique de ce que sont les choses, les actions, les événements et les relations » (Damasio, 1999, p. 190).

⁶² « Si l'aspect phénoménal d'une expérience consciente, qui est ce qui la distingue de tout autre phénomène, est irréductible, il en est de même en physique avec le fait qu'on ne peut pas expliquer pourquoi il y a quelque chose plutôt que rien. Comme la physique n'a jamais été gênée par cette limite ontologique, la recherche scientifique sur la conscience ne devrait pas non plus être gênée par le caractère privé de l'expérience phénoménale » (Edelman, 2000).

puisqu'elle fonde ses résultats de recherche sur l'observation méthodique et qu'elle vérifie l'adéquation relative des analyses avec les observations.

4.1.2.1 La construction de la problématique

Étant donné le caractère humain, dynamique et évolutif du phénomène de la pratique théâtrale, aucune technique ne peut rendre compte complètement de sa richesse. Aborder ce « problème » requiert une certaine flexibilité qu'offre la *Grounded Theory*.

En *Grounded Theory*, généralement, l'objet de la recherche est un phénomène ou une situation sociale et l'objectif de la recherche est le développement d'une théorie ou d'une compréhension du phénomène (Strauss et Corbin, 1998). Pour préciser la « problématique » au point de départ, il s'agit de délimiter les paramètres de la situation sociale à l'étude. Cette délimitation est faite en termes très généraux et la chercheuse doit demeurer consciente du caractère provisoire de cette délimitation (Glaser, 2001).

Comme il a déjà été mentionné au chapitre II, nous rappelons que la question de recherche, en *Grounded Theory*, demeure assez ouverte. Elle sert à identifier le phénomène à l'étude sans chercher à proposer des hypothèses d'explication de celui-ci, ni à limiter a priori les angles dans lesquels il peut être appréhendé. Les ajustements et les précisions sont amenés au fur et à mesure de la rencontre entre la sensibilité du chercheur et le contenu des données empiriques recueillies (Beck, 1999; Dey, 1999; May, 1986; Willig, 2001).

4.1.2.2 Le terrain

Le corpus de données est constitué à la manière des « *field researches* » ou des enquêtes de terrain, telles qu'on les retrouve depuis le début du siècle dernier en recherche qualitative, notamment chez les anthropologues et les ethnographes : notes de terrain, entrevues, documents variés. Par un travail avec les mots ou les concepts qui proviennent des acteurs qui vivent le phénomène et qui appartiennent à une certaine perspective théorique, la chercheuse analyse les données empiriques, de façon continue à mesure qu'elles sont recueillies, en les liant à des codes ou des catégories et en produisant des énoncés théoriques.

4.1.2.3 Le principe d'émergence

Ce n'est pas à la chercheuse à donner le sens premier de ce qui est vécu. Par ailleurs, les théories sur ce vécu ne se révèlent pas d'elles-mêmes; on ne les trouve pas toutes faites dans les données. Le travail de la chercheuse consiste à amener la personne qui vit le phénomène à révéler le sens qu'elle donne à son expérience, à faire émerger ce sens. Par la suite, le travail consiste à comprendre ce sens intrinsèquement lié au vécu des personnes qui vivent le phénomène à l'étude.

C'est alors qu'intervient le principe de l'*emergent-fit* (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1992; Strauss et Corbin, 1994). Il s'agit de faire suivre toute l'opération d'exploration par une opération d'inspection (Blumer 1969). Cette dernière consiste à vérifier si les analyses provenant de l'exploration sont cohérentes (ou en adéquation) avec les données empiriques.

La chercheuse confronte constamment les concepts et les énoncés développés avec les données empiriques; ce qui lui permet de juger de l'adéquation entre ses ébauches théoriques et les données empiriques (Glaser, 2001; Laperrière, 1997). Si ces

ébauches théoriques ne sont pas adéquates, elle les modifie ou les remplace par d'autres (Strauss, 1987). C'est une des caractéristiques essentielles des exigences de l'analyse qualitative en *Grounded Theory*.

4.1.2.4 La sensibilité théorique

Pour Strauss et Corbin (1998), avoir une sensibilité théorique signifie être capable de donner du sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence d'une première interprétation pour découvrir ce qui semble caché au sens commun.

La « sensibilité théorique » exige un enracinement dans les données empiriques et, en même temps, une certaine distanciation théorisante. Il s'agit d'une « attention » aux données empiriques et d'une mise en « perspective théorique » avec laquelle les données sont perçues et interprétées. Ainsi, le concept de sensibilité théorique désigne d'abord l'ouverture à ce que les données « disent ». Strauss et Corbin (1998) en parlent en termes d'« écoute » des données. Cette ouverture implique un doute méthodique, une remise en question des savoirs et des théories existantes ou une mise entre parenthèses des savoirs de la chercheuse (Strauss et Corbin, 1998).

Cette attitude d'ouverture à l'inédit s'actualise, entre autres, par la suspension de la référence à des théories existantes, dans les premières phases de la recherche. Ainsi, nous avons recensé puis suspendu nos savoirs sur l'objet d'étude afin de favoriser l'ouverture à ce qui a émergé des données (Glaser, 1995; Strauss et Corbin, 1998). Les experts (Glaser, 1992; Hutchinson, 1988; Schreiber, 2001; Strauss et Corbin, 1998) conseillent de réaliser cette suspension par la recension et l'écriture des idées préconçues de la chercheuse sur l'objet de sa recherche, de ce qu'elle pense et de ce qu'elle connaît de cet objet ou des théories qui existent sur cet objet. Cette suspension des références est provisoire. Vers la fin de l'analyse, la chercheuse retourne à son savoir antérieur et le confronte à ce qui émerge. C'est alors que les références

théoriques sont comparées aux résultats – provisoires – de l'analyse et utilisées comme des données.

Strauss (1993) précise que la sensibilité théorique de la chercheuse est la perspective avec laquelle elle perçoit les données empiriques. Elle est un interprétant⁶³ qui prend position par rapport à ce qu'elle observe.

4.1.2.5 Les concepts sensibilisateurs

Dans la perspective de la fonction interprétative de la sensibilité théorique, la chercheuse doit utiliser des concepts riches et nombreux, appelés en anglais les *sensitizing concepts* (Blumer, 1969; Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978; 2005, Strauss, 1987; Van den Hoonaard, 1997). Ces concepts sensibilisateurs favorisent une plus grande acuité dans la lecture des données et permettent à la chercheuse de reconnaître ce qui émerge des données (Charmaz, 2004). Ainsi, à mesure que la chercheuse avance dans son analyse des données empiriques, ce sont ses savoirs expérientiels, théoriques et culturels qui lui permettent de reconnaître les similitudes et les différences entre les données, entre les concepts, entre les énoncés théoriques, etc. De plus, l'élaboration théorisante, au cours d'une étude spécifique, enrichit au fur et à mesure la sensibilité théorique de la chercheuse (Strauss et Corbin, 1998); c'est-à-dire que la compréhension progressive, de plus en plus riche et pertinente, l'aide à toujours mieux comprendre les données nouvelles qu'elle recueille et analyse.

Cette « sensibilisation » théorique de la chercheuse contribue à éviter de donner une signification trop personnelle aux données empiriques parce que ce ne sont pas des idées préconçues qui président à l'analyse, mais des univers théoriques fondés dans les données analysées (Glaser, 1978; Starrin et al, 1997). Cependant, il faut rappeler

⁶³ L'interprétant s'applique à comprendre ce qui est dit, puis à traduire en concepts pour décrire et interpréter ce qui est dit.

que la suspension absolue et complète est impossible. Ainsi, cette approche exige de constamment indiquer en quoi les résultats des analyses sont fondés dans les données et de rapporter comment ces analyses ont été réalisées. Le critère est ici un critère d'adéquation ou de cohérence entre les résultats d'analyse et les données empiriques. C'est l'équivalent du critère spécifique de validité interne et du critère général de l'objectivité, critères qu'il faut opérationnaliser dans toute recherche scientifique digne de ce nom.

Strauss et Corbin proposent différentes perspectives théoriques avec lesquelles les phénomènes peuvent être examinés et analysés. Ces perspectives favorisent une attitude de doute méthodique, de scepticisme, de questionnement et de confrontation (mise à l'épreuve) constante avec les données. Ils font leurs propositions en rappelant que les perspectives du chercheur exigent d'être utilisées avec beaucoup de flexibilité et qu'elles ne doivent surtout pas bloquer l'émergence de perspectives nouvelles. De plus, ils rappellent que le processus d'analyse lui-même, parce qu'il favorise l'émergence, fait surgir de nouveaux concepts qui deviennent à leur tour des concepts sensibilisateurs. Plus l'analyse avance, plus la chercheuse enrichit sa sensibilité théorique en y intégrant de nouveaux outils et en adaptant ceux qu'elle utilise déjà.

La sensibilité théorique qui a servi de mise en perspective pour cette recherche provient des concepts d'expérience et de pratique théâtrale, tels qu'ils sont définis au premier chapitre. Ces concepts sensibilisateurs ont été confrontés et ajustés aux données empiriques (c'est-à-dire à la compréhension qui a émergé des données, selon le principe de l'*emergent-fit*).

Un des premiers concepts sensibilisateurs identifié par nous fut « l'expérience de création ». Nous nous sommes alors appliquée à écrire des récits de pratique. Lors d'une première analyse, certaines conditions favorables à l'expérience de création ont

émergé de l'analyse. Cependant, une nouvelle perspective a aussi émergé et est venue enrichir notre compréhension : « donner un espace de parole ». Après avoir identifié ce nouveau concept sensibilisateur, il nous est apparu que nous n'avions aucune donnée provenant des personnes elles-mêmes. C'est dans cette « circonvolution », qu'a émergé une nouvelle perspective méthodologique, celle d'inclure, à notre recherche, les données des personnes elles-mêmes qui vivent le phénomène. C'était alors le début, comme nous le verrons plus loin, de l'échantillonnage théorique.

4.2 La démarche générale de la *Grounded Theory* : une trajectoire hélicoïdale

Habituellement, les démarches méthodologiques suivent des étapes de recherche de façon séquentielle. Avec la *Grounded Theory*, la démarche ressemble plus à une trajectoire hélicoïdale⁶⁴ (ou en spirale, selon l'expression de Glaser, 2001) (figure 4.1). Dans cette trajectoire, la chercheuse avance dans le projet de recherche en revenant constamment sur des étapes déjà amorcées et relie entre elles ces différentes démarches (Glaser, 1978).

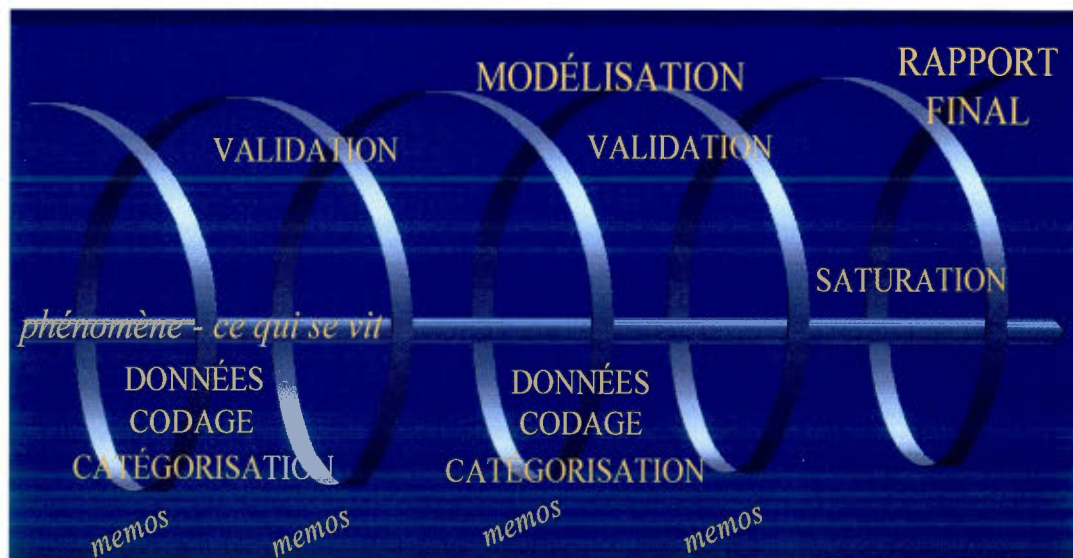


Figure 4.1 Une trajectoire hélicoïdale. Modèle de la démarche méthodologique de la *Grounded Theory*.

⁶⁴ Courbe s'enroulant en mouvement autour d'un axe.

Ce mouvement itératif, de circonvolution, a pour but de confronter et d'enrichir la compréhension du phénomène.

Cette démarche exige une grande flexibilité procédurale. L'important demeure le respect des principes de base que sont : l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes, la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage, rédaction de mémos, etc.) (Strauss et Corbin, 1998).

Dans un but de clarté, nous présentons distinctement chaque démarche, c'est-à-dire l'échantillonnage théorique et la constitution des données, les entrevues auprès des personnes handicapées qui font du théâtre, l'analyse par codage et catégorisation, la modélisation, la validation, la saturation, l'écriture des mémos et l'écriture du rapport final. Nous rappelons que le principe de trajectoire hélicoïdale s'applique à toutes les phases de la recherche, de la construction de la problématique à la rédaction finale du rapport de recherche (Glaser, 1978), ce qui implique que chaque démarche est interreliée aux autres.

4.2.1 L'échantillonnage théorique

L'échantillonnage théorique signifie que les situations dans lesquelles la chercheuse collecte des données empiriques sont choisies en fonction de leur potentialité de favoriser la théorisation (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978; Charmaz, 1983).

L'échantillonnage théorique se distingue de l'échantillonnage statistique⁶⁵ par le fait que, dans ce dernier, l'échantillon représente une population, alors que, dans l'échantillonnage théorique, les données recueillies (nécessairement partielles et donc pouvant être considérées, à ce titre, comme un échantillon) fournissent de l'information sur une situation. La chercheuse s'inscrit dans le processus d'échantillonnage théorique en choisissant un « terrain » en fonction des éléments théoriques liés à l'objectif de compréhension du phénomène qui est vécu sur ce terrain et liés aux paramètres de son objet de recherche (Glaser et Strauss, 1967).

À titre d'illustration, nous reprenons un point déjà évoqué. Un des premiers concepts sensibilisateurs que nous avons identifié est « l'expérience de création ». À partir de ce concept, l'échantillonnage théorique s'est déployé pour explorer un « terrain » : les récits de pratique de la chercheuse. Au cours de l'analyse de ces données de terrain, certaines conditions favorables à l'expérience de création ont émergé. Cependant, une nouvelle perspective a aussi émergé et est venue enrichir notre compréhension. Il s'agissait de l'idée de « donner un espace de parole ». Or, il nous est apparu que nous n'avions aucune donnée provenant des personnes elles-mêmes. Ce concept présentait une signification théorique potentielle. Nous sommes alors entrée dans une autre étape du processus d'échantillonnage théorique, en fonction de ce concept (« donner un espace de parole ») et nous avons réalisé une série d'entrevues avec des personnes handicapées qui font du théâtre au Québec.

Comme on peut le voir dans cet exemple, il s'agit d'échantillonner des situations dans lesquelles la chercheuse peut recueillir des données qui présentent une signification

⁶⁵ Avec l'échantillonnage statistique, les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique qui est une saturation de la variation statistique. Tandis qu'avec l'échantillonnage théorique les sujets sont choisis en fonction de leur capacité à fournir de l'information sur le sujet de recherche ou sur les situations dans lesquelles est vécu le phénomène à l'étude. L'intérêt de cette recherche ne repose pas sur la valorisation (par la comptabilisation et le pourcentage) de faits récurrents au détriment d'autres moins récurrents. L'intérêt est de rendre compte de façon globale de ce que des personnes handicapées vivent dans leur pratique théâtrale.

théorique potentielle, c'est-à-dire des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter.

Ces situations peuvent être observées plusieurs fois sous des angles différents et la même personne peut être interviewée plusieurs fois sur des questions différentes; les questions étant déterminées par le développement de la conceptualisation et de la théorisation (Charmaz, 2002; Bowers, 1988).

L'échantillonnage de cette recherche ne vise pas la représentativité de toutes les personnes handicapées, mais l'information sur une situation précise : celle de personnes marginalisées qui font du théâtre. Les données recueillies auprès de ces personnes doivent permettre de mieux comprendre ce qu'elles vivent plutôt que de simplement documenter leur situation sociale.

4.2.2 Les données et les personnes interviewées

Comme nous l'avons vu plus haut (avec l'échantillonnage théorique), les données sont choisies en fonction de leur potentiel de théorisation. Elles peuvent être des notes prises après une conversation informelle, des données d'archives, de l'information provenant de différentes sortes d'entrevues (individuelles ou de groupes), des données tirées de documents audiovisuels, des notes d'observation, des résultats d'autres recherches (incluant des données quantitatives), des analyses d'artefacts, des données provenant de journaux ou de correspondances épistolaires, etc. Cependant, les chercheurs en *Grounded Theory* privilégient les « données de terrain » (Laperrière, 1997, p. 314), notamment les entrevues et les notes d'observation.

Tout au long de la démarche de recherche, les épisodes de collecte de données sont orientés par les résultats de l'analyse progressive (Charmaz, 2005; Corbin et Strauss,

1990; Glaser, 1978). La chercheuse peut donc retourner plusieurs fois sur le terrain collecter de nouvelles données pour « ajuster » la théorie émergente et élargir sa compréhension du phénomène (Glaser et Strauss, 1967).

Concrètement, pour recueillir des données auprès des personnes qui vivent le phénomène à l'étude, c'est-à-dire des personnes qui sont « handicapées » et qui « font du théâtre », nous avons communiqué avec des regroupements provinciaux, tels que l'Alliance Québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées (AQRIPH), l'Association québécoise de loisirs pour les personnes handicapées (AQLPH), l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), le Festival Bas les Masques, la Fédération québécoise de théâtre amateur (FQTA). Nous avons également consulté les *Actes du Colloque pour l'accès aux arts des personnes handicapées*, la planification de cet événement nous ayant permis une première recension des organismes offrant une activité artistique auprès des personnes handicapées.

Nous avons ensuite communiqué avec les responsables de ces organismes régionaux, à qui nous avons demandé si des activités de théâtre incluant des personnes handicapées avaient lieu dans leur région. Au fil des contacts, une liste a donc été dressée. Cependant, notre projet n'était pas de dresser une liste des troupes de théâtre incluant des personnes handicapées. La liste présentée en annexe dans le cadre de cette recherche, bien qu'elle ne soit pas exhaustive, demeure fidèle à la réalité, au moment de notre collecte d'informations.

Nous avons approché les responsables de ces différents organismes et leur avons demandé si des moments de rencontres étaient prévus avec les personnes participant aux ateliers de théâtre, dans les semaines qui suivaient. Si tel était le cas, nous demandions qu'un temps de dix minutes nous soit accordé avec ces personnes, le but

de cette rencontre étant de les inviter à participer à notre recherche. À chaque fois, nous avons expliqué l'importance que nous accordions au libre choix de la personne. Nous ne voulions pas que les personnes sentent que les entrevues leur étaient imposées ou fortement recommandées. C'est pourquoi nous avons donné très peu d'information aux personnes responsables des organismes. Les renseignements se limitaient à dire que nous étions intéressés à la pratique théâtrale des personnes handicapées. Il s'agissait pour nous d'établir un contact le plus directement possible avec les participants eux-mêmes. Aucune pression ne devait être faite, ni de notre part, ni de la part du responsable d'atelier ou de la direction. Lors de ce premier contact, toutes les personnes avec qui nous avons discuté se sont montrées réceptives, ont compris l'importance de notre demande et l'ont respectée.

Nous avons profité de ce premier contact avec les responsables des organismes pour recueillir de l'information sur le fonctionnement de leur organisme ou de leur troupe. Nous les avons informées que ces renseignements serviraient à dresser une liste de ce qui se fait au Québec.

Parfois, il n'a pas été possible de rencontrer des groupes de personnes parce que l'activité avait été abandonnée ou parce qu'il n'y avait pas de rencontre prévue dans les mois suivants. Nous n'avons eu aucun refus de la part des personnes que nous avons contactées.

Précisons que, en ce qui concerne la nature de leur handicap, les personnes rencontrées ne représentent pas un groupe homogène. Dans certains lieux, les personnes d'un même groupe pouvaient présenter un handicap différent pour chacune. D'autres organismes étaient clairement identifiés à un handicap spécifique. De manière générale, nous pouvons dire que certaines personnes rencontrées avaient de la difficulté à parler, d'autres à articuler, d'autres à trouver leurs mots, d'autres

encore parlaient très lentement. Certaines personnes se déplaçaient avec difficulté, à l'aide d'un déambulateur, d'une canne ou en fauteuil roulant. En aucun temps, nous n'avons demandé aux personnes approchées de nous révéler la nature de leur handicap. Les personnes connaissaient le sujet de notre recherche et se sentaient concernées, c'est-à-dire qu'elles se considéraient comme étant une personne « handicapée » et comme étant une personne qui « fait du théâtre ».

4.2.3 Les entrevues

La majeure partie des données de cette recherche ont été recueillies par des entrevues auprès de personnes handicapées qui font du théâtre dans différentes régions du Québec.

Les entrevues ont été de longueur variée et ont pris des formes diverses⁶⁶. Pour des raisons éthiques, les échanges ont eu lieu à un endroit et à un temps qui convenaient à la personne interviewée et à la chercheuse. L'objectif était toujours d'ajuster les questions et les instruments de collecte afin qu'ils favorisent l'émergence et le développement des concepts et de la théorie (Glaser, 2001; Glaser et Strauss, 1967). Plus l'analyse se raffinaient et se précisait, plus l'échantillonnage théorique et la sélection des situations se précisaient aussi et devenaient variés (Charmaz, 1995; Holloway et Wheeler, 2002).

Plus explicitement, pour faire suite à un premier contact, nous avons fixé un temps où il serait possible pour nous de présenter notre projet au groupe de personnes concernées. Les personnes que nous devions rencontrer n'étaient pas avisées de notre

⁶⁶ Principalement par des rencontres en personne, mais aussi par des entretiens téléphoniques.

venue⁶⁷. La plupart du temps, ce moment pour présenter le projet avait lieu avant les répétitions.

Au cours d'une période d'un an, nous avons visité des organismes situés dans différentes régions du Québec. Il s'agissait, à la première rencontre, de présenter le sujet de notre recherche et d'inviter les personnes qui le désiraient à participer à notre recherche.

Nous avons pris le temps de présenter notre projet et les implications de leur participation (tels que décrits à l'annexe B). Un temps a toujours été accordé pour répondre aux questions sur le projet et sur la participation au projet. Un document d'obtention du consentement était ensuite remis à toutes les personnes qui le désiraient. Pour les personnes considérées légalement inaptes, le document devait être signé par les parents ou tuteurs.

À la fin de cette première rencontre, la chercheuse se mettait à la disposition des personnes afin de répondre à d'autres questions ou pour convenir d'un temps et d'un lieu qui convienne à la personne et à la chercheuse.

Une seule personne ayant manifesté le désir de participer à la recherche n'a pu être rencontrée. Cette personne étant considérée comme légalement inapte à signer le document, nous n'avons pu obtenir de document signé du tuteur.

Trente-quatre personnes ont été rencontrées provenant de six groupes et vivant dans différentes régions du Québec.

⁶⁷ En respect des recommandations du Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2010, chapitre 3) dans son *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* : « il peut y avoir manipulation ou influence induite si le recrutement de participants éventuels se fait par des personnes qui sont en position d'autorité ».

Les rencontres ont été fixées au lieu et à la convenance des deux parties. Habituellement, le jour même de la brève séance de présentation du projet au groupe ou dans les jours suivants. Ces rencontres ont eu lieu dans un local fermé dans le même édifice que celui de l'organisme ou dans un restaurant. Les entrevues ont été captées avec un appareil audio numérique.

Au cours du processus d'analyse, deux personnes ont été rencontrées par hasard, lors de rencontres sociales. Ces personnes se sont alors proposées elles-mêmes à échanger sur le sujet.

Au début de chacune des rencontres d'entrevue formelle, la chercheuse a toujours pris le temps de revoir avec le participant les renseignements sur le projet et la participation, avant d'amorcer l'entrevue comme telle. Elle vérifiait si la personne avait bien compris et si elle avait des questions. Le canevas d'assentiment ou de dissentiment a été utilisé pour les sujets d'âge mineur ou jugés inaptes à consentir (annexe C), même si un document de consentement avait été signé par un tuteur.

La première question posée se voulait très ouverte : « Tout ce que vous allez me dire m'intéresse. Ce qui m'intéresse, c'est ce que vous vivez, ce que vous pensez. De quoi aimeriez-vous me parler concernant le théâtre? » (voir liste des questions, annexe D). L'utilisation du vouvoiement était d'usage. Lorsque des personnes ont demandé à être tutoyées, cette demande a été respectée.

La durée de chaque rencontre a varié entre trente minutes et deux heures.

Tous les enregistrements numériques ont été transcrits par la chercheuse, au fur et à mesure. Les verbatim étaient ensuite codés à l'aide du logiciel QSR NVivo⁶⁸.

Certaines personnes rencontrées présentaient des difficultés de communication ou d'élocution pouvant être liées au syndrome de l'autisme, à une paralysie cérébrale, aux suites d'un accident vasculaire cérébral ou d'un traumatisme crânien. C'est pourquoi certains verbatim peuvent sembler découpés ou mal formulés.

Nous avons pris le temps, lors des entrevues, de vérifier notre compréhension en reformulant ce qui était dit; notre intérêt étant d'amener la personne interviewée à ajouter ou à nuancer. Ces difficultés de communication font en sorte que certains verbatim présentent des répétitions de phrases, ou bien la personne cherche le terme juste et tente de décrire le mot qu'elle cherche. Ainsi, nous avons choisi de ne coder que les verbatim qui ne prêtent pas à confusion. Pour alléger la lecture des données, les trop longues répétitions de mots ont été coupées et la coupure est indiquée par ce signe : [...]. Les points de suspension, sans crochets, indiquent un temps de silence lors de l'entrevue.

4.2.4 En même temps que la transcription : le codage

Toujours en cohérence avec la démarche hélicoïdale, nous avons commencé l'analyse dès les premières transcriptions des entrevues. La première démarche d'analyse est le codage; c'est aussi l'opération principale de l'analyse.

Par cette opération, les données sont comparées entre elles pour identifier celles qui pourraient être regroupées sous un même code. Au cours du processus, elles sont ensuite regroupées par catégories. La catégorisation est une démarche de

⁶⁸ Pour utiliser ce logiciel, la chercheuse a suivi une formation offerte par l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ).

classification et de hiérarchisation des codes. Les codes sont alors classés par catégories ou supercodes.

4.2.5 L'analyse : méthodes et principes

En *Grounded Theory*, l'analyse est développée selon différents principes qui ont pour fonction d'orienter vers la structuration d'une théorie pertinente et évidente sur le phénomène à l'étude.

Ces principes sont : la méthode comparative continue; l'approfondissement par codage et catégorisation; l'approfondissement par validation; l'approfondissement par la recherche de la variation; l'approfondissement par réduction/densification; l'approfondissement jusqu'à la saturation théorique.

4.2.5.1 La méthode comparative continue⁶⁹

La méthode comparative continue consiste à comparer les données empiriques entre elles pour identifier celles qui pourraient être regroupées sous un même code (Glaser et Strauss, 1967 ; Glaser, 1978).

Pendant l'analyse, différentes comparaisons sont faites dans le but d'identifier les similitudes, les différences, les variations, les contrastes, les différentes relations entre les données, etc. (Glaser, 1978; Strauss et Corbin, 1998). D'autres données viennent s'ajouter ou se révèlent par leur absence, lorsqu'elles sont comparées entre elles.

C'est par le recours à la comparaison que sont ajustés les codes, les concepts et les énoncés émergents. Ces éléments théoriques sont constamment comparés ou confrontés aux données (données déjà recueillies ou données nouvelles) en vue de les

⁶⁹ Traduction proposée par Baszanger pour l'expression « *Constant Comparative Method* ». Paillé traduit par « comparaison constante ».

modifier, de les préciser, de les développer, selon le critère de l'*emergent-fit*⁷⁰ (Corbin et Strauss, 1990; Glaser, 1978, 1998).

4.2.5.2 L'approfondissement par codage et catégorisation

L'approfondissement de l'analyse en *Grounded Theory* se fait, premièrement, par codage et catégorisation comme dans d'autres méthodes d'analyse qualitative. L'opération ressemble à un étiquetage. La chercheuse assigne un mot à une partie des données (Pidgeon, 1991). Souvent, ce mot provient des données elles-mêmes, on peut alors l'appeler code *in-vivo*.

Le codage se fait plutôt avec des concepts théoriques qu'avec des termes descriptifs (Starrin et al, 1997; Strauss, 1987; Strauss et Corbin, 1994). Il ne s'agit pas de nommer un ensemble de données, mais de nommer ce que cet ensemble représente, « ce à quoi il renvoie » (Laperrière, 1997, p. 314). Il s'agit d'un premier essai de théorisation. Le concept demeure l'unité de base de l'analyse et du codage (Laperrière, 1997), le lien pivot entre les données empiriques et les éléments théoriques (Charmaz, 1983; Glaser, 1978).

Par exemple, dans les données qui suivent, nous pouvons assigner, aux passages en caractère gras, le mot « apprendre » qui provient des données elles-mêmes⁷¹.

Émilien : « ...ici, ben, **on apprend à aller plus loin, on apprend plus de choses. Des fois on apprend des choses qu'on sait même pas!** »

Chercheuse : « Oui! Comme quoi?... As-tu un exemple à me donner ? »

Émilien : « Eufff... ben moi **j'apprends un texte pi il est très difficile à dire** parce qu'il est en québécois eh....pas mal eh... (*chuchoté* :) comment je dirais ça?... pi... au début j'avais de la misère à le dire en avant parce que j'étais gêné pi là j'ai enlevé ma gêne pi c'est ça..... Mais c'est pas facile..... Parce que **moi j'apprends pas vite, faut tout le temps qu'il y**

⁷⁰ Terme que nous pouvons traduire par : *ajustement à ce qui émerge*.

⁷¹ D'autres codes pourraient être assignés à ces données tels que : « être gêné », « difficultés », « dire quoi faire ». Nous nous sommes limités à un seul code afin de ne pas alourdir la compréhension.

ait quelqu'un en arrière de moi qui me dise « tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça».... parce que moi j'apprends, mais... une étape à la fois, là... »

Par le codage et la catégorisation, l'analyse se développe dans des opérations de regroupement, de classification, de mise en relation entre les données, entre les codes, entre les catégories, etc.

Pour reprendre l'exemple précédent, nous pouvons développer : « apprendre à aller plus loin »; « apprendre des choses qu'on ne sait même pas » ou « apprendre un texte » ou « apprendre une étape à la fois » ou « avoir quelqu'un qui me dise quoi faire ». Cette opération de codage est constamment enrichie par l'arrivée de nouvelles données empiriques, comme celles d'Aaron qui viennent enrichir les données d'Émilien sous le code « apprendre » :

Aaron : « **pi je suis en train de monter et de grandir, pi grandir dans le sens d'apprendre...** pi quand je vais vite c'est comme si je suis un genre de cerf-volant pi il y a quelqu'un avec une corde pi je suis en train de voler... »

Chercheuse : « de vous élever... »

Aaron : « oui. »

Chercheuse : « Vous avez parlé d'apprendre... qu'est-ce que vous apprenez ? »

Aaron : « **d'aller plus loin... aller plus loin... dans le sens d'aller loin ...** quand tu t'imagines ...tu peux t'en aller voler, mais aussi de...**entendre et comprendre...** comme... si on fait ça, mais on fait : **ça... comme si un changement...**comme ... tu sais, on peut faire... d'aider quelqu'un...avec une petite touche, avec une idée d'une autre personne... tu sais... pi c'est comme ça qu'on travaille parce que X a eu des idées, Y a eu des idées, moi j'en ai eues ... tout le monde avait son mot à dire... pi on respecte ça... on dit pas : " c'est pas une bonne idée ça ! " ... on va l'essayer...si ça marche, ça marche ! Mais si ça marche pas on connaîtrait pas quand ça marche ».

Le système de codes et de catégories se développe et se raffine constamment (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998). Par ces exemples, nous voulons illustrer la richesse des informations qui émergent de ces données et illustrer la manière d'établir

des relations possibles entre : « aller plus loin »; « grandir »; « tu peux t'en aller voler »; « entendre et comprendre »; « essayer ».

Ces relations qui se font progressivement représentent une des premières phases de compréhension, la première boucle hélicoïdale autour du phénomène. Elles sont la base de l'exercice de théorisation progressive en *Grounded Theory*.

Plus précisément, pour la première démarche de codage, nous avons suivi les principes de la lecture flottante; c'est à dire, que nous n'avons pas cherché un objet précis, mais nous sommes demeurée attentive à trouver ce qui est là. Il s'est agi de découper le discours en unités de sens. Cette première démarche a été très minutieuse. Nous avons codé un mot, une expression, une partie de phrase, une phrase, sans accorder de valeur précise, par l'utilisation de codes *in vivo*, c'est-à-dire de codes constitués de mots tirés du discours des acteurs. Strauss et Corbin (1998) parlent d'une « écoute » des données, le but de ce premier codage étant de maintenir une attitude d'ouverture face aux données et de conserver ce lien d'« évidence » avec les paroles des personnes handicapées qui font du théâtre.

Cette première démarche d'analyse a permis de faire ressortir des concepts émergents de manière plus générale.

Nous avons ensuite construit une première grande catégorisation où nous avons regroupé ensemble certaines données. Par exemple, les suivantes ont été regroupées ensemble, sous le code « sentiment de liberté » : « on fait ce qu'on veut », « on vole, on est free », « tu sais pas ce que tu vas faire », « comme un cerf-volant », « un genre de liberté ».

Nos premières observations furent que les personnes qui « font du théâtre » accordent un sens très large à leur pratique et que, contrairement à nos présupposés, elles ne semblent pas accorder une grande importance au temps d'accueil ou au lieu de rencontre.

Dans une deuxième étape de codification, nous avons codé uniquement les réponses des personnes interviewées à la question : « de quoi aimeriez-vous parler? ». Ces codes ont été regroupés en six catégories : les sentiments éprouvés; les aspects appréciés, les attentes et les ambitions ; les changements observés ; la valeur accordée à l'activité ; les conditions qui favorisent une réussite (figure 4.2).

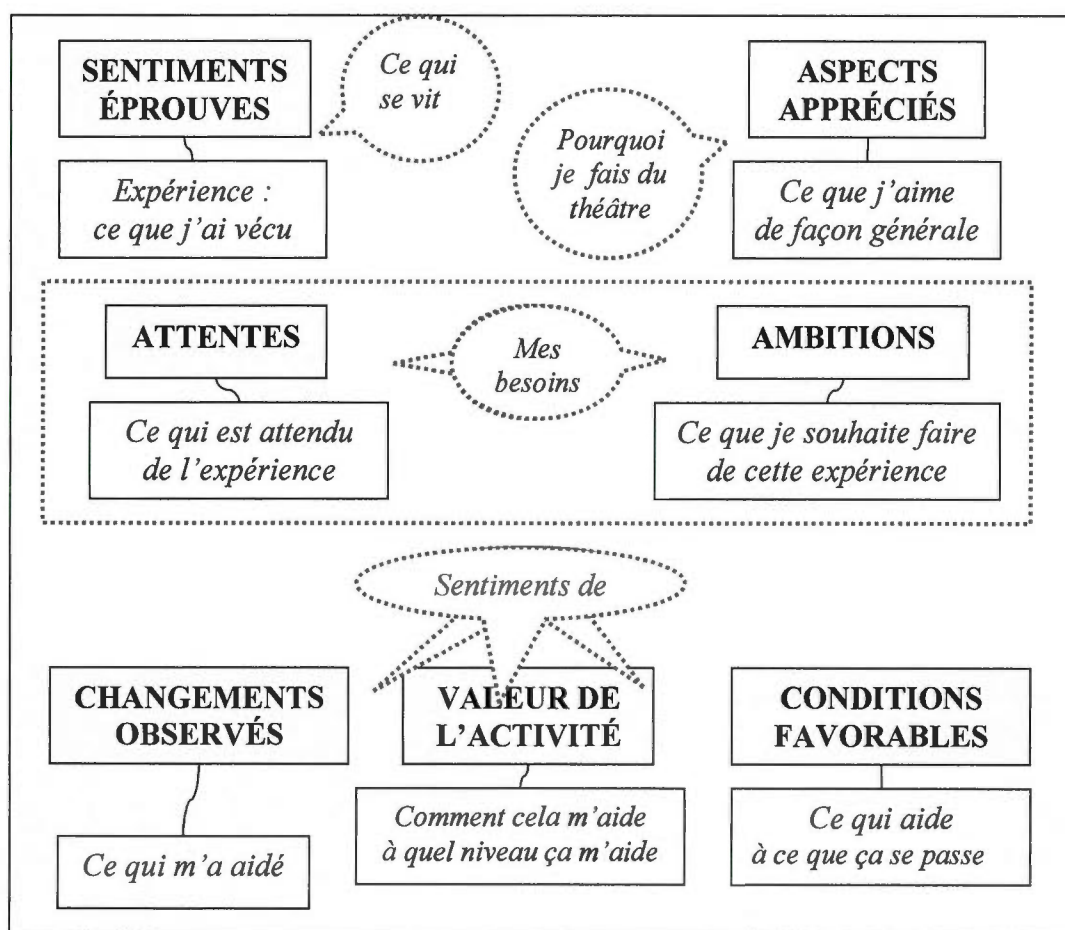


Figure 4.2 – Une première classification des données

Bien que les concepts puissent paraître évidents pour un chercheur en théâtre, nous présentons les premiers modèles qui ont été développés. Cette présentation a pour but de rendre compte de la démarche (figure 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9).

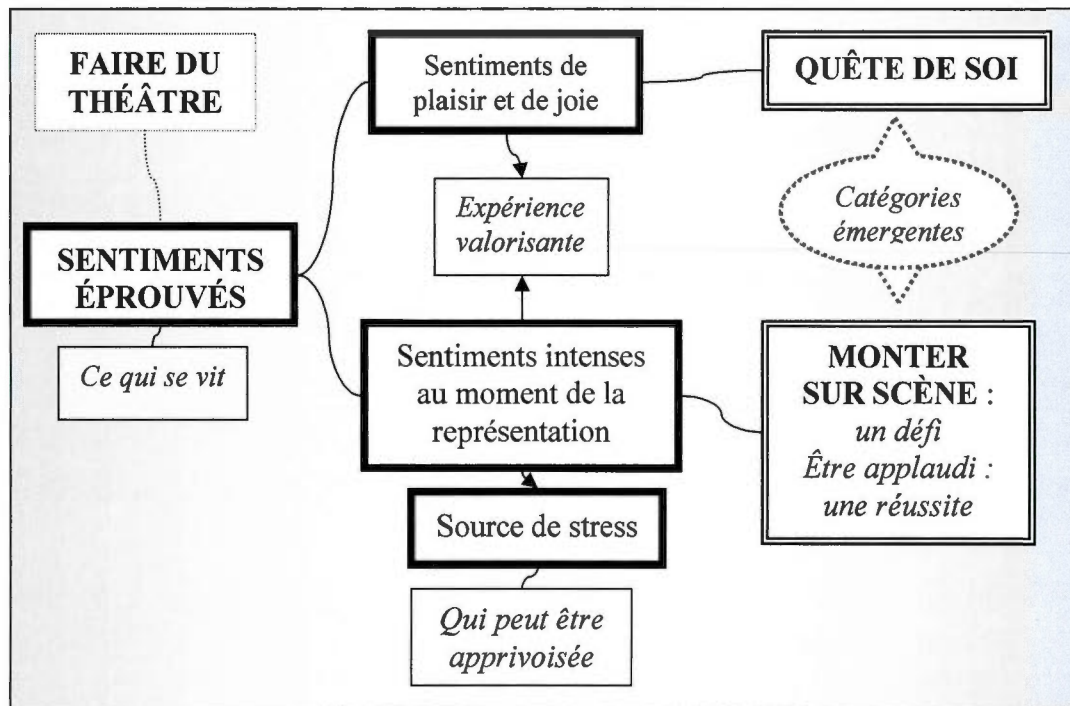


Figure 4.3 – Les sentiments éprouvés : source de stress ou expérience valorisante. Identification de deux catégories émergentes : « Monter sur scène » et « Quête de soi »

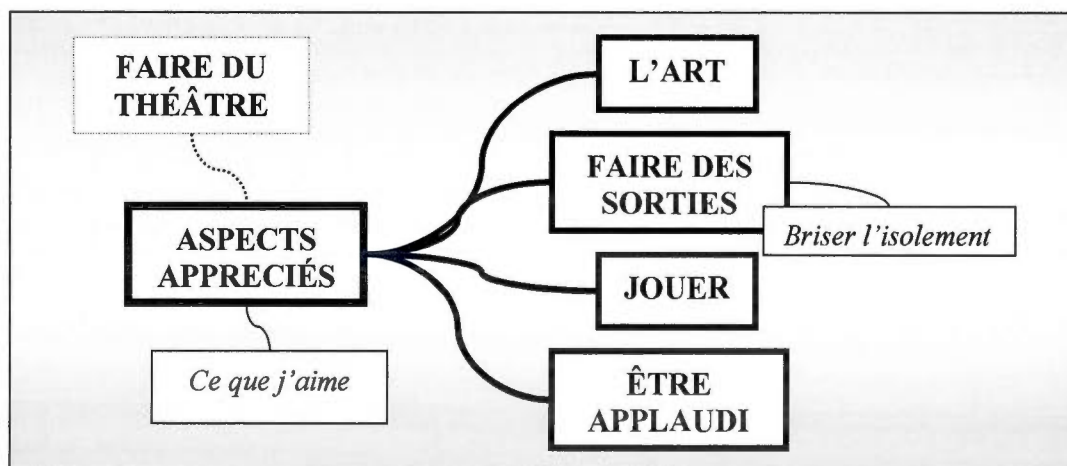


Figure 4.4 Les aspects appréciés

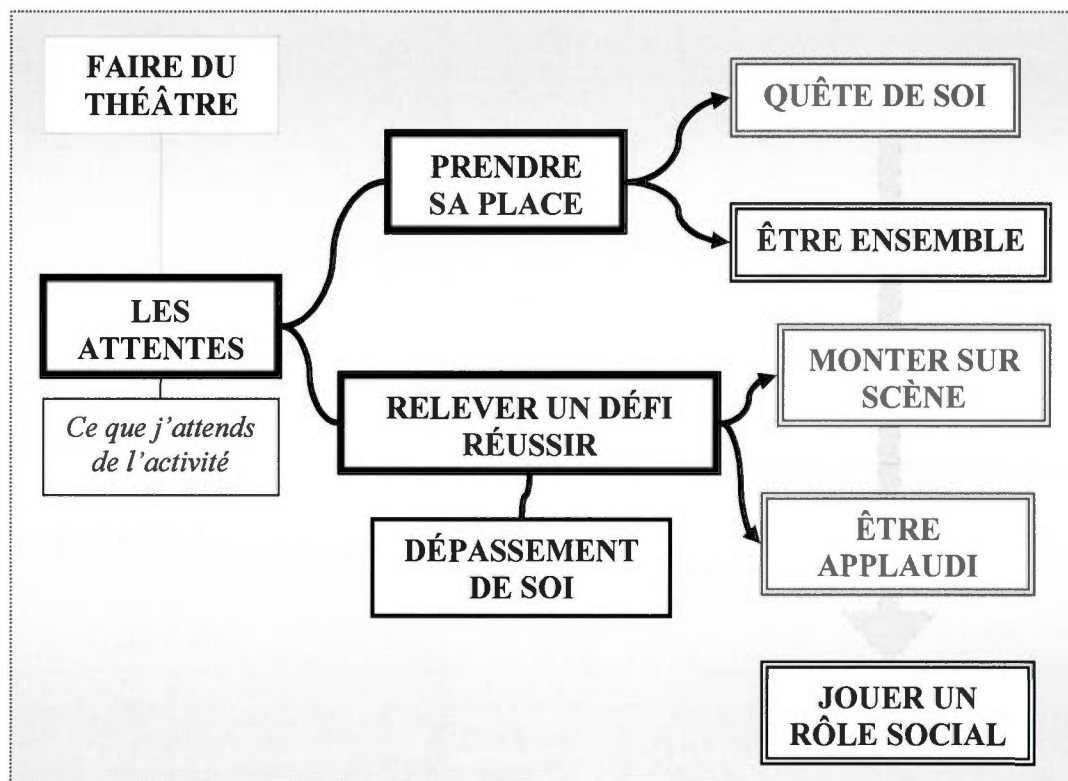


Figure 4.5 - Ce qui est attendu de l'activité

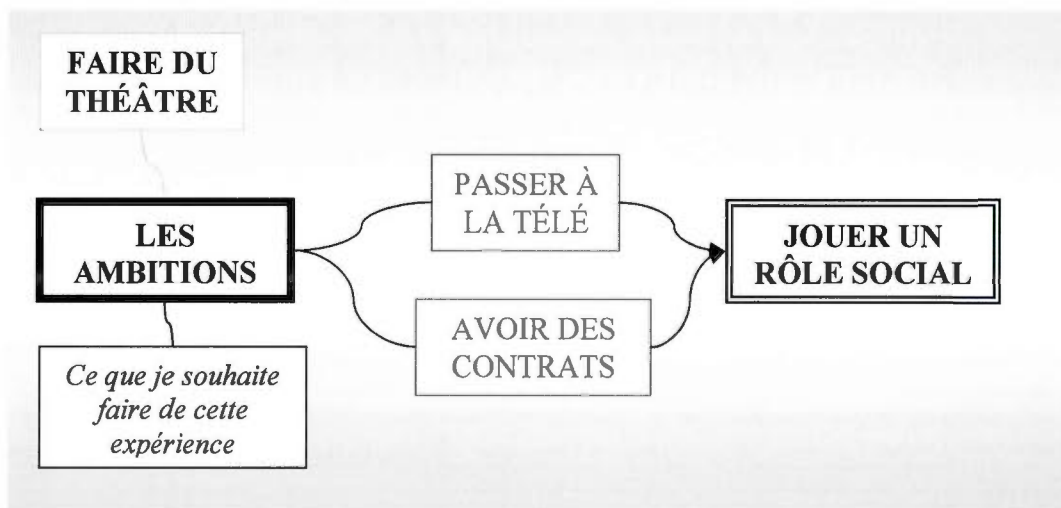


Figure 4.6 Les ambitions

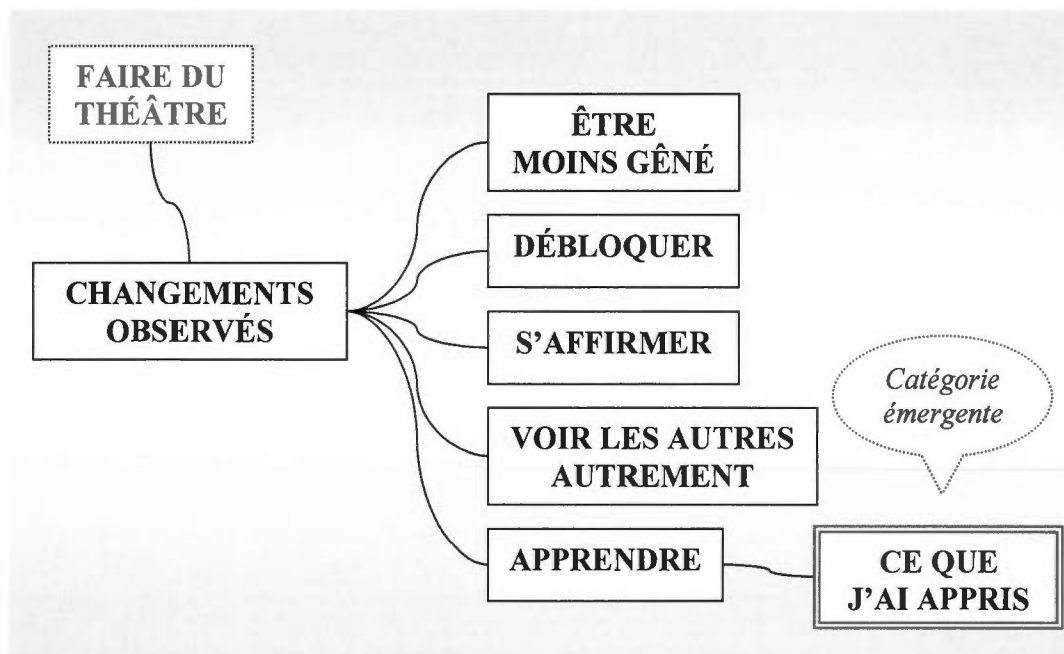


Figure 4.7 – Les changements observés

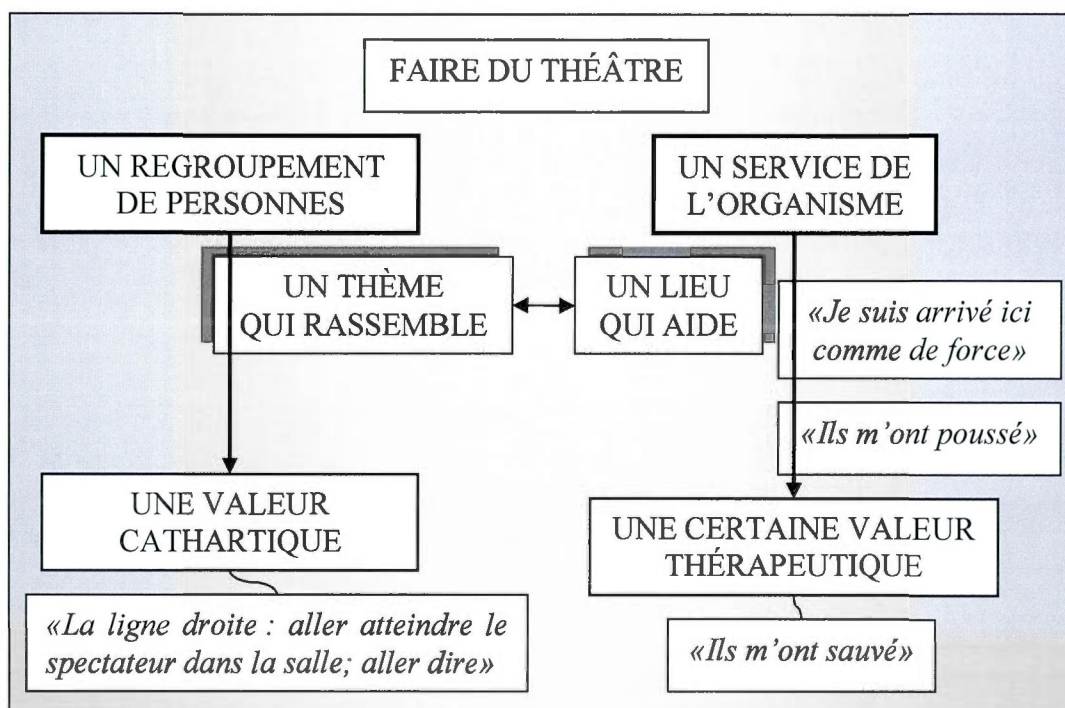


Figure 4.8 Faire du théâtre : un thème qui rassemble ou un lieu qui aide

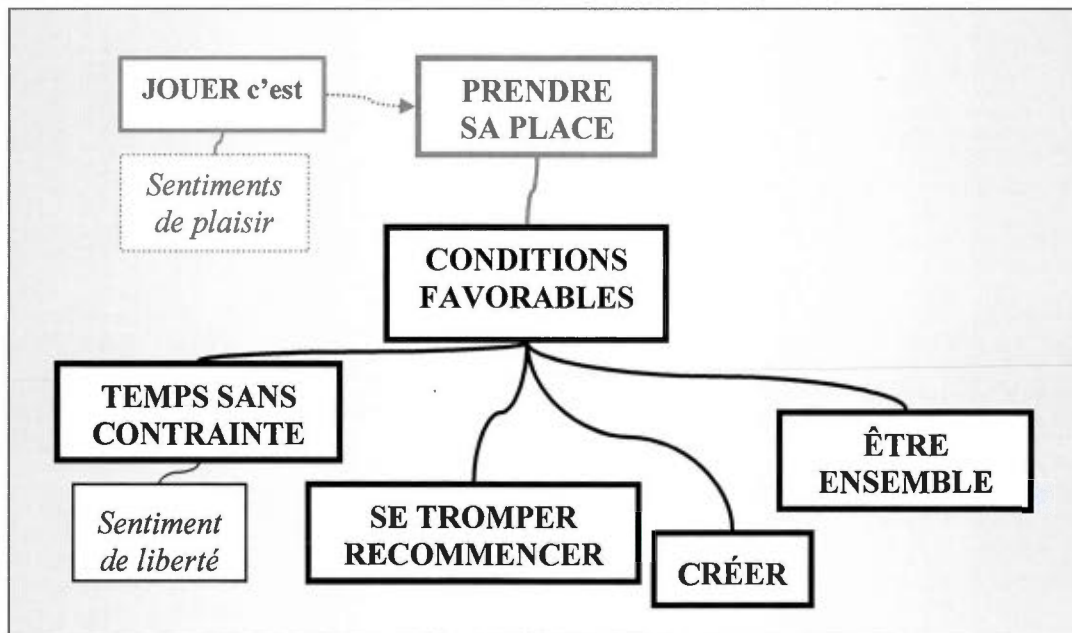


Figure 4.9 – Les conditions favorables

Ensuite, nous avons confronté ces codes aux données de la première analyse et nous avons créé des liens entre ces codes et ceux déjà ressortis. Chaque étape de l'analyse nous a permis d'enraciner notre analyse plus profondément et plus solidement dans les données afin de mieux saisir le phénomène à l'étude, tel qu'il est vécu concrètement par les personnes.

À l'étape suivante, des catégories plus fines ont émergé autour de noyaux conceptuels : jouer, être ensemble, monter sur scène, une quête de soi, l'Autre. Cette émergence de concepts autour de noyaux existants est appelée « codage axiale » par Strauss et Corbin (1998). Nous sommes alors retournée sur le terrain pour vérifier la pertinence de notre compréhension. Les commentaires des personnes nous ont amenée à nuancer et à resserrer autour d'un concept englobant « le théâtre est un

tout » et de cinq dimensions : l'expérience symbolique et ludique, l'expérience collective, l'expérience dynamique, le regard de l'autre et l'expérience temporelle.

4.2.5.3 L'approfondissement par validation

Comme le fait remarquer Bruner (1993), dans l'analyse, il existe un danger pour la chercheuse de trop s'impliquer personnellement dans l'interprétation et de faire en sorte que ce soit son point de vue qui domine complètement dans un travail devenu narcissique. Pour prévenir ce risque, une des façons de développer l'analyse est la validation écologique, c'est-à-dire la validation par le terrain. Glaser et Strauss (1967) parlent de cette opération en termes de « confirmation ».

Cette validation peut être faite directement par les acteurs qui vivent le phénomène (Strauss et Corbin, 1998). En effet, un des critères de validité est l'adéquation des résultats au sens qui est donné par les personnes elles-mêmes qui vivent le phénomène. Pour confirmer, infirmer ou nuancer sa compréhension du phénomène, la chercheuse leur présente les résultats de ses analyses et leur demande si son interprétation correspond à leur expérience et à leur propre interprétation. Les personnes interviewées deviennent des chercheurs, des révélateurs; elles participent à l'émergence de nouvelles connaissances, par des commentaires spécifiques qui permettent de nuancer ou modifier les résultats de l'analyse, tout au long de la recherche (Bowers, 1988; Charmaz, 1983; Stern, 1994; Strauss et Corbin, 1998).

L'analyse n'est pas une « invention » de savoirs conceptuels, mais réfère au bagage symbolique commun. La validité des concepts repose sur l'adéquation entre les résultats d'analyse et ce que vivent les personnes qui expérimentent le phénomène à l'étude. La confirmation par ces personnes devient alors un moyen puissant de validation et d'enrichissement de l'analyse. Leurs commentaires sur des concepts

spécifiques permettent de nuancer, de modifier et d'enrichir les résultats, tout au long de la recherche.

Une autre façon de vérifier si l'analyse est cohérente avec le vécu consiste, pour la chercheuse, à retourner aux données déjà recueillies (Glaser, 1998; Strauss et Corbin, 1998). Cette démarche de validation a été réalisée jusqu'à la fin. Cela nous a permis, durant la phase de la rédaction, de valider, mais aussi de continuer à préciser et à nuancer notre compréhension.

4.2.5.4 L'approfondissement par variation

Il peut arriver qu'une partie des données (une entrevue ou une observation dans une situation particulière) ne valide pas les résultats de l'analyse. En *Grounded Theory*, ces cas infirmatifs, loin d'être considérés comme des obstacles à la compréhension, sont recherchés parce qu'ils ouvrent à une analyse théorisante plus riche qui favorise la saisie de la complexité du phénomène à l'étude (Glaser, 2001; Holloway et Wheeler, 2002; Schreiber, 2001; Strauss et Corbin, 1998). « La variation constitue un instrument clé de la théorisation ancrée, car elle force la spécification de celle-ci et en élargit la portée » (Laperrière, 1997, p. 322). Dans cette perspective, les données qui peuvent, à première vue, sembler contradictoires avec l'analyse telle qu'elle se développe sont considérées comme favorables à la variation et donc favorables à une compréhension plus large et plus solide du phénomène.

Par exemple entre les données d'Émilien et celles d'Aaron, nous pouvons observer une variation entre le code « avoir quelqu'un d'autre qui me dit quoi faire » et « tout le monde a son mot à dire... on va l'essayer » :

Émilien : « parce que **moi j'apprends pas vite, faut tout le temps qu'il y ait quelqu'un en arrière de moi qui me dise " tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça " »**

Aaron : « c'est comme ça qu'on travaille, parce que X a eu des idées, Y a eu des idées, moi j'en ai eues ... **tout le monde avait son mot à dire... pi on respecte ça... on dit pas : " c'est pas une bonne idée ça ! " ... on va l'essayer »**

À première vue, une contradiction peut apparaître entre une vision de l'apprentissage comme nécessitant une relation directive de la part de la personne qui encadre cet apprentissage et une vision de l'apprentissage comme nécessitant une grande liberté pour tous. Mais, toujours à titre d'exemple, une analyse plus attentive à la variation du phénomène oriente la compréhension vers le concept de différenciation dans l'apprentissage, ce concept réconciliant dans le respect des différences les nécessités qui peuvent paraître contraires.

4.2.5.5 L'approfondissement par réduction et densification

Un mouvement de réduction et de densification doit accompagner le codage. L'analyste réduit d'abord les données en regroupant celles-ci dans des codes, puis en regroupant des codes dans des catégories, puis en regroupant des catégories dans un ou des « noyaux » théoriques (*core categories*) (Glaser et Strauss, 1967; Paillé, 1994).

La réduction s'opère aussi par la mise en relation des catégories à l'intérieur de schémas (Corbin et Strauss, 1990; Paillé, 1994; Stauss, 1987). Cette réduction produit des codes ou des catégories plus denses qui permettent à la chercheuse d'élaborer sa théorie avec un nombre plus limité de concepts, surtout dans le cas où un codage très ouvert produit de très nombreux codes (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998).

La dernière phase de la densification théorique est nommée phase d'intégration. Il s'agit, pour la chercheuse, de raffiner, d'ajuster et surtout de relier de façon cohérente les différents concepts (codes, catégories, énoncés, noyaux, etc.) dans un ensemble qui forme ce que l'on pourrait appeler le squelette de la théorie émergente (Glaser, 2001; Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1998).

4.2.6 La modélisation

La modélisation est la démarche dans laquelle les relations entre les concepts sont identifiées concrètement par des graphiques. Une première hiérarchie de catégories et de sous-catégories est établie. Comme les données fournissent beaucoup de détails, la modélisation aide à approfondir l'analyse de manière conceptuelle et à préciser les relations qui émergent entre les catégories.

Ces modèles ressemblent à des cartes conceptuelles ou des diagrammes. Ils servent à représenter la complexité et la densité de la construction théorique. Strauss et Corbin (1998) les considèrent comme des « mémos visuels ». Ces diagrammes peuvent être raffinés ou très simples. Ils peuvent représenter différents éléments par des symboles spécifiques et identifier les relations entre chacun. Schreiber (2001) souligne que ce sont des outils inestimables pour aider à développer l'analyse et à préciser les relations qui émergent entre les catégories. Ils favorisent une mise en perspective des idées de la chercheuse par rapport à son analyse et peuvent l'aider à cerner plus facilement l'évolution analytique, à un niveau conceptuel, en lui permettant de prendre un recul par rapport aux multiples détails que lui fournissent les données (Strauss et Corbin, 1998).

4.2.7 La saturation théorique

Plus la chercheuse avance dans l'analyse, plus elle ajuste, raffine et relie des codes et des catégories de façon cohérente et plus les concepts se densifient et se regroupent autour de noyaux théoriques. C'est comme un mouvement de réduction et de densification. Ainsi, « la collecte des données se fait jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite » (Laperrière (1997, p. 324). L'analyse se développe donc jusqu'à la « saturation théorique ». Le point de saturation théorique est atteint lorsque, de la collecte des données, n'émerge plus rien de vraiment nouveau ni de vraiment consistant (Glaser et Strauss, 1967).

Cette saturation est relative, c'est-à-dire qu'une analyse est toujours plus ou moins saturée et elle pourrait toujours l'être davantage (Charmaz, 2002; Morse, 1995). Charmaz (2002, p.690) décrit la saturation comme un concept « élastique ». De même, Strauss et Corbin (1998) font remarquer que le jugement sur la saturation théorique est d'abord le fruit d'une évaluation de la qualité et de la richesse des résultats de l'analyse théorisante, mais est aussi relatif à d'autres considérations telles que les ressources dont dispose la chercheuse, en temps et en argent, et le nombre de personnes pouvant participer à la recherche. Considérer la saturation théorique est une opération dont la chercheuse est responsable (dont elle est la seule à pouvoir répondre) et qui mène à une décision fondée sur une évaluation d'un ensemble de paramètres fondamentaux et pragmatiques.

4.2.8 L'écriture de la théorie

L'écriture se fait tout au long du projet au travers des mémos, des énoncés théoriques et du rapport final.

4.2.8.1 Les mémos

Les mémos sont les traces écrites des idées de la chercheuse. Ils sont rédigés au fur et à mesure que l'analyse avance et à tout moment durant la réalisation de la recherche, du début à la fin (Charmaz, 1983; Corbin et Strauss, 1990; Glaser, 1978; 2003; Schreiber, 2001). D'un mémo à l'autre, la longueur peut beaucoup varier (Beck, 1999).

Les mémos peuvent être codés, analysés et comparés comme des données additionnelles (Charmaz, 1983; Corbin et Strauss, 1990). La rédaction de mémos sert de repères et de mémoire tout au long de la trajectoire hélicoïdale. En effet, ils permettent de documenter l'analyse, de fournir des explications sur les choix de la chercheuse à propos des concepts, des relations entre les codes, des épisodes d'échantillonnage théorique, etc. (Charmaz, 1983; Pidgeon, 1991). Ils servent aussi à documenter l'évolution de l'élaboration théorique expliquant, par exemple, comment le recours aux écrits scientifiques a été réalisé ou comment les idées préconçues de la chercheuse ont été mises entre parenthèses (Charmaz, 2004; Schreiber, 2001). Ces mémos ont une grande importance puisque la scientificité relève, en partie, de la possibilité de retracer les démarches méthodiques de la chercheuse. De plus, certains des mémos plus denses théoriquement peuvent servir à l'élaboration des énoncés.

4.2.8.2 Les énoncés

Durant l'analyse, différentes opérations (telles que la mise en relation entre des catégories ou le développement d'un système de codes autour d'une catégorie), amènent la chercheuse à rédiger des mémos. Certains de ces mémos sont plus précis, plus denses théoriquement (Charmaz, 2004). C'est ainsi que les concepts se transforment progressivement en énoncés, tout au long de la trajectoire d'analyse. Ces énoncés constituent des parties importantes de la théorie écrite (Strauss et Corbin, 1998).

4.2.8.3 Le rapport final

À traverser progressivement les différentes phases de la trajectoire hélicoïdale, la chercheuse a accru sa sensibilité théorique et a développé une compréhension substantielle du phénomène (Strauss et Corbin, 1990). La chercheuse rédige enfin un premier rapport. Elle sélectionne les mémos qui contiennent des énoncés théoriques plus denses et, ensuite, les autres mémos pertinents (Charmaz, 2004; Strauss et Corbin, 1998). À partir de ces mémos et énoncés, elle rédige un texte provisoire. Il ne s'agit pas uniquement de mettre par écrit des résultats d'analyse. Strauss propose quatre principes pour cette opération. Écrire requiert d'avoir une métaphore analytique claire, de situer la rédaction sur le plan résolument conceptuel, en considérant que les descriptions sont secondaires, de définir clairement les relations entre les catégories, avec un niveau de conceptualisation clair, de préciser spécifiquement les variations et les conditions pertinentes et conséquentes à la *transférabilité* de la théorisation (Strauss et Corbin, 1998).

4.3 L'aspect éthique de la démarche méthodologique

Pour l'élaboration du protocole de recherche, nous avons suivi une formation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) à l'aide du didacticiel d'introduction à l'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC) (Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche, 2005). Le protocole de recherche a ensuite été soumis pour une évaluation indépendante au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM et il a obtenu un certificat d'éthique.

Pour la préparation et la procédure des entrevues, une attention particulière a été portée au respect des interventions selon les principes éthiques suivants : le respect de la dignité humaine et des personnes vulnérables; le respect de la vie privée et des renseignements personnels; le respect du consentement libre et éclairé.

4.3.1 Le respect de la dignité humaine et des personnes vulnérables

« Il est inacceptable de traiter autrui uniquement comme un moyen (comme un simple objet ou une chose); ce comportement ne respecte pas la dignité intrinsèque de la personne et appauvrit en conséquence l'ensemble de l'humanité. Le bien-être et l'intégrité de la personne demeurent prépondérants dans toute recherche incluant des sujets humains »⁷².

L'impératif moral du respect de la dignité humaine se traduit, dans cette recherche avec des sujets humains, par plusieurs principes éthiques importants.

Les renseignements sur le sujet de recherche sont fournis dès la première approche. Ces renseignements sont relus avec la personne juste avant l'entrevue. Un temps adéquat est alloué à cette lecture et une attention est portée à présenter le projet de façon simple et claire. Voici les deux versions utilisées :

« Ce projet de recherche a pour objectif de comprendre ce qui favorise une expérience de création dans la pratique théâtrale. Ce projet s'intéresse également à rendre compte de ce que vivent les personnes ayant une limitation fonctionnelle lorsqu'elles participent à des activités théâtrales. Les résultats de cette recherche permettront d'améliorer l'enseignement du théâtre et l'accompagnement des personnes vivant avec des limitations fonctionnelles vers des expériences de réussite ».

Deuxième version⁷³

La chercheuse : « Vous faites du théâtre ? »

Réponse de la personne et vérification de la compréhension.

La chercheuse : « Ça m'intéresse. Je m'intéresse à des personnes qui, comme vous, font du théâtre... j'aimerais savoir comment ça se passe quand on fait du théâtre ».

⁷² Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, *Code déontologique de la recherche utilisant des sujets humains*, Ottawa, 1977, p. 1; UNESCO. 1997. *Universal Declaration on the Human Genome and Human Rights*. Paris : 1997, article 10.

⁷³ Extrait du canevas d'assentiment ou de dissentiment pour les sujets d'âge mineur ou jugés inapte à consentir.

À tout moment, la personne interviewée peut poser des questions, demander et obtenir des informations supplémentaires. De plus, toute personne participant à ce projet peut, à tout moment, refuser de répondre aux questions, sans avoir à se justifier. Elle est entièrement libre de cesser sa participation en tout temps et entièrement libre de retirer son consentement en tout temps, sans justification.

Pour des raisons de respect de la dignité humaine, de bienveillance, de solidarité et de justice, les personnes vulnérables ont le droit d'être protégées avec un soin particulier contre tout mauvais traitement, toute exploitation ou discrimination. Dans le cadre de cette recherche, les obligations éthiques qu'il convient d'assumer à l'égard de ces personnes se traduisent par l'instauration d'une procédure spéciale, comme il est recommandé dans l'Énoncé de politique des trois Conseils (2005) :

1- La chercheuse fait appel à des personnes légalement inaptes parce que le projet ne peut aboutir qu'avec la participation des membres des groupes appropriés; la chercheuse sollicite le consentement libre et éclairé des tiers autorisés; la recherche n'exposera pas les sujets à un risque plus que minimal. La chercheuse veille à ce qu'aucune de ses paroles et de ses interventions ne puissent être interprétée comme un jugement de valeur de la personne ou une évaluation négative des ressources de la personne. La perspective relationnelle est demeurée résolument non-déficitaire.

2- Dans ces conditions, aucune personne, désirant participer aux entrevues, ne pourra être refusée en raison de ces limitations; nonobstant la valeur des données recueillies. De plus, même si un consentement libre et éclairé a été donné par un tiers autorisé et que le sujet légalement inapte comprend la nature et les conséquences de la recherche à laquelle on lui demande de participer, la chercheuse s'engage à faire l'effort de comprendre les souhaits du sujet à cet effet par l'utilisation du canevas d'assentiment ou de dissentiment (appendice C, p. 228). Le dissentiment du sujet pressenti suffit pour le tenir à l'écart du projet. Le dissentiment peut se limiter à un « non » timide, à

un « veut pas », ou à un message non verbal, par exemple, le fait que la personne se lève et quitte la pièce.

3- De plus, la chercheuse s'engage à ce que les informations recueillies ne soient, en aucun temps, utilisées à d'autres fins que celle de la présente recherche et des publications subséquentes. Toutes les données nominatives ont été rendues anonymes. Ainsi, aucun renseignement personnel ne peut être divulgué aux parents, tuteurs ou responsables des activités. Aucune information ne peut être vendue ou donnée.

4.3.2 Le respect de la vie privée et des renseignements personnels

Le respect de la vie privée et des renseignements personnels repose sur deux principes. Le premier est celui du respect de la confidentialité des données recueillies auprès des personnes. Le second est celui de la répartition des avantages et des inconvénients occasionnés par la recherche.

4.3.2.1 L'Anonymat et la confidentialité

Afin de préserver l'anonymat de chacune des personnes interviewées, nous avons utilisé différentes stratégies. Tous les prénoms utilisés dans cette thèse sont des pseudonymes. Parfois, certaines informations concernant la personne ont été modifiées afin qu'on ne puisse l'identifier. Par exemple, lors des entrevues, des personnes connues publiquement et en lien avec l'interviewé, ont pu être mentionnées; les noms de ces personnes ont été remplacés par des pseudonymes. Ces modifications sont minimales et n'ont pas de conséquence sur l'analyse des données.

Tout ce qui a été dit et enregistré par captation audio, et toutes les informations données par la personne interviewée, ont été traités de façon strictement confidentielle. Tous les enregistrements sonores de ce projet sont conservés sous clef, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, par la chercheuse. Comme les formulaires

de consentement contiennent des informations confidentielles, ils sont aussi conservés sous clé à l'UQTR. Dans les transcriptions et dans les textes rédigés à partir des données recueillies, tous les noms de personnes ou de lieux ont été changés pour des pseudonymes, ainsi est garanti l'anonymat.

Si d'autres personnes ont eu accès à des informations venant des entrevues (par exemple, la directrice et le codirecteur de thèse), cela n'a été qu'après que les changements de noms propres aient été faits afin que nul participant ne puisse être identifié. Toutes les documents (liste des noms, bandes sonores, formulaires de consentement, etc.) seront définitivement détruits au maximum 5 ans après la fin de cette recherche.

4.4.2.2 Les avantages et inconvénients

Le principe de justice fait intervenir l'exigence de la répartition des avantages et des inconvénients de la recherche. Ce qui signifie qu'aucune personne ne devrait subir plus que sa juste part des inconvénients de la recherche. Les entrevues ont impliqué, pour chaque participant, d'investir au maximum deux heures, pour échanger très librement dans une ou deux conversations avec la chercheuse. Ces échanges ont eu lieu à un endroit et à un temps qui convenaient à la chercheuse et à la personne interviewée (une salle de réunion, une classe vide, un café tranquille, une salle de répétition vide, etc.).

Aucun risque, aucun coût, aucun avantage financier n'est associé à la participation des personnes à cette recherche. Par contre, nous croyons que ces personnes ont pu profiter d'un certain avantage dans le fait d'être invitées à réfléchir sur leur expérience de faire du théâtre.

4.4.3 Le respect du consentement éclairé

Un consentement « éclairé » signifie ici que le participant a assez d'informations sur le projet de recherche pour pouvoir décider librement de sa participation en toute connaissance des conséquences de sa décision (évaluation des risques et des avantages pour les participants, confidentialité des données recueillies) (Christians, 2003; Kayser-Jones et Koenig, 1994; Muchielli, 1996; Punch, 1994).

Les renseignements concernant l'idée générale du projet, ainsi que les conditions de participation, par exemple celles dans lesquelles se déroulent les entrevues, ont été fournis avant que chaque participant ne donne son consentement.

CHAPITRE V

LES RÉSULTATS D'ANALYSE

Nous rappelons que l'objet de cette étude est la pratique théâtrale de personnes en situation de handicap, au Québec. Notre intérêt porte plus précisément sur le sens qui est donné au phénomène par les personnes qui le vivent. Nous nous intéressons au sens qu'elles donnent à ce qu'elles « font ».

Nous présentons dans ce chapitre les résultats de l'analyse des données. Ces données ont été fournies principalement par les personnes elles-mêmes, lors d'entrevues non structurées. Afin de maintenir le lien d'évidence avec les paroles des personnes interviewées, les codes que nous avons choisis lors de l'opération de codage proviennent des données, c'est-à-dire que nous avons conservé les termes utilisés par les personnes. La plupart du temps, on peut donc retrouver ces termes dans les données qui sont présentées.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la méthodologie, les données ont été regroupées par codes, ces codes ont été regroupés par catégories et ces catégories ont été regroupées dans une catégorie englobante. La première partie présente la catégorie englobante : l'expérience. Les parties suivantes présentent les différentes dimensions de cette expérience. Chacune de ces dimensions est représentée par une figure.

Parce que notre méthode est inductive et qu'elle implique une interprétation des données, nous proposons de distinguer, d'une part, la réalité empirique des données et, d'autre part, la connaissance que nous avons de cette réalité⁷⁴. C'est pourquoi nous présentons à la fin de chaque catégorie l'amorce d'une réflexion de la chercheuse. Il s'agit de courtes sections qui sont clairement identifiées. La présentation de ces sections a pour fonction de permettre au lecteur de nous suivre dans la mise en cohérence progressive de notre démarche de théorisation.

5.1. « Faire du théâtre, c'est un tout »

Ce premier concept est présenté sous la forme d'une analyse globale du phénomène à l'étude. Cette analyse fait ressortir des concepts émergents de manière plus évidente, plus générale. De plus, il s'agit d'une présentation qui se veut courte afin d'identifier clairement cette catégorie englobante, de même que les quatre catégories qu'elle contient. Ces quatre autres catégories concernent différentes dimensions de l'expérience. Elles sont présentées de façon plus dense et nuancée à la suite de cette présentation générale.

Cette première catégorie définit ce que les personnes interviewées donnent comme sens global à leur pratique.

Les personnes ont une compréhension de ce qu'elles font. Elles peuvent décrire les différentes phases du processus. Elles sont conscientes de l'importance de leur implication dans le groupe et elles comprennent l'apport concret des exercices sur leur performance. Cependant, tout en étant conscientes de ces différents aspects, elles insistent sur le fait que la pratique ne peut être définie par ceux-ci. En effet, la pratique théâtrale ne peut être découpée en étapes précises. Selon leur

⁷⁴ La recherche en art admet qu'une part de la connaissance puisse se situer dans le sensible et dans la perception (Bruneau et Burns, 2007).

compréhension, il demeure important que cela demeure une expérience globale. Ainsi, des personnes témoignent du fait qu'elles peuvent même parfois être agacées par la position des responsables de l'activité qui ne semblent pas tenir compte de cette dimension de leur expérience. Bien que les personnes puissent identifier les bienfaits « thérapeutiques », l'effet de catharsis ou la démarche artistique dans laquelle elles s'inscrivent, il demeure important pour elles que la pratique soit considérée comme une expérience globale en soi. Selon elles, les bienfaits doivent demeurer implicites à la pratique, permettant ainsi que chaque expérience demeure un défi personnel, où les enjeux sont déterminés par la personne qui vit l'expérience.

« Faire du théâtre, c'est un tout », comme le dit Colette. Voilà l'essentiel. Pour qu'il y ait une expérience, il faut suivre le processus au complet : « faire une année complète, et les cours et le spectacle » (Colette). « Le travail d'atelier nous ouvre à nous-mêmes et nous conduit au tout » (Colette). Le tout est un peu plus que la somme des parties. L'expérience globale est un peu plus que l'ensemble de ses composantes.

Par une démarche de définition apophatique⁷⁵, nous utilisons différentes données pour nuancer la compréhension de cette expérience : « ce n'est pas comme un passe-temps » (Élisa) ; ce n'est pas « un théâtre, juste un théâtre, mais un théâtre avec tout ce qu'il y a autour de ça » (Côme).

Ce « tout » global est le cadre englobant de notre analyse. « Faire du théâtre » apparaît comme une expérience qui se vit et se déploie tout au long du processus. Le « tout », c'est partager une expérience avec les autres comédiens, se rencontrer avant les répétitions, faire des sorties ensemble, échanger en dehors des répétitions, préparer un spectacle ensemble, se déplacer pour le représenter devant les autres, c'est avoir du plaisir, c'est aussi une découverte de soi, un dépassement de soi, une

⁷⁵ Nous rappelons qu'une définition apophatique circonscrit le sujet en identifiant ce que ce n'est pas.

prise de conscience de son potentiel et de son pouvoir. Chaque aspect se rattache au « tout », à l'expérience globale; de la rencontre initiale qui démarre le projet jusqu'au salut final.

Faire du théâtre, cela rend Kathy : « Heureuse! Moi ça fait que si toujours je joue, je suis contente ». Cette donnée permet d'identifier une dimension affective liée au « tout », à l'expérience globale, mais il est difficile d'isoler cette dimension de l'expérience. Ainsi, dans l'exemple de Kathy, nous pouvons saisir toute la richesse de l'expression « jouer » sans pouvoir en conclure qu'elle ne parle que de la dimension affective dans le jeu.

5.1.1 Amorce de réflexion : le pouvoir sur l'autre et le pouvoir des autres sur soi

Afin de permettre au lecteur de nous suivre dans la mise en cohérence progressive de notre démarche de théorisation, nous avons annoncé, au début de ce chapitre, la présentation de sections portant sur le développement de notre réflexion. Nous présentons ici une première section.

Nous insistons sur l'importance qui est accordée à cette dimension première – la globalité de l'expérience – parce qu'il nous semble que cette façon de voir le phénomène questionne ce qui se passe dans le réseau de pratique actuel où la plupart des organismes qui soutiennent les ateliers de théâtre sont appelés à légitimer leur service par des arguments qui fragmentent cette globalité. Pour obtenir un soutien financier, ou pour des raisons idéologiques, les responsables justifient par différents critères la pertinence de cette activité (affirmation de soi, loisir culturel adapté, soutien à l'intégration, démarche artistique ou effet thérapeutique). Il semble que cela ne puisse être une activité culturelle en elle-même. Cette position induit des insistantes sur certains aspects spécifiques et mène à des incohérences telles que dénoncées au chapitre III portant sur le contexte social. S'agit-il d'une démarche

artistique, d'un loisir, d'une activité prétexte à une intégration artificielle? Au-delà de toutes ces raisons, les personnes désirent vivre une expérience personnelle, avec plaisir, dans tout ce qu'elle permet. Elles désirent protéger les motivations personnelles qui les poussent à s'engager et décider du sens personnel qu'elles donneront à l'activité. Ainsi, la principale motivation des personnes demeure la prise de pouvoir sur leur vie. Cette position questionne le rôle de l'acteur et le pouvoir de celui-ci. Il apparaît que, pour les personnes qui s'approprient un espace de jeu, ce pouvoir sur soi est un enjeu important; il est au cœur de l'expérience et questionne en même temps le pouvoir sur l'autre, de même que le pouvoir des autres sur soi.

5.2 Les dimensions de l'expérience globale

Pour présenter l'analyse des données qui concernent ce « tout »⁷⁶, nous les avons regroupées en cinq catégories. Chaque catégorie représente une dimension de l'expérience globale⁷⁷. Chacune a une fonction différente, mais elles sont toutes reliées et agissent entre elles, participant toutes à la synergie du projet.

Pour permettre de mieux suivre la présentation de chacune, nous proposons un modèle (figure 5.1) du processus qui englobe les différentes dimensions.

⁷⁶ Nous avons volontairement conservé le terme « tout » qui provient des données.

⁷⁷ Comme cette recherche nous a amenée à explorer un territoire de manque, d'autres dimensions pourraient être ajoutées à celles présentées ici lors d'une recherche ultérieure.

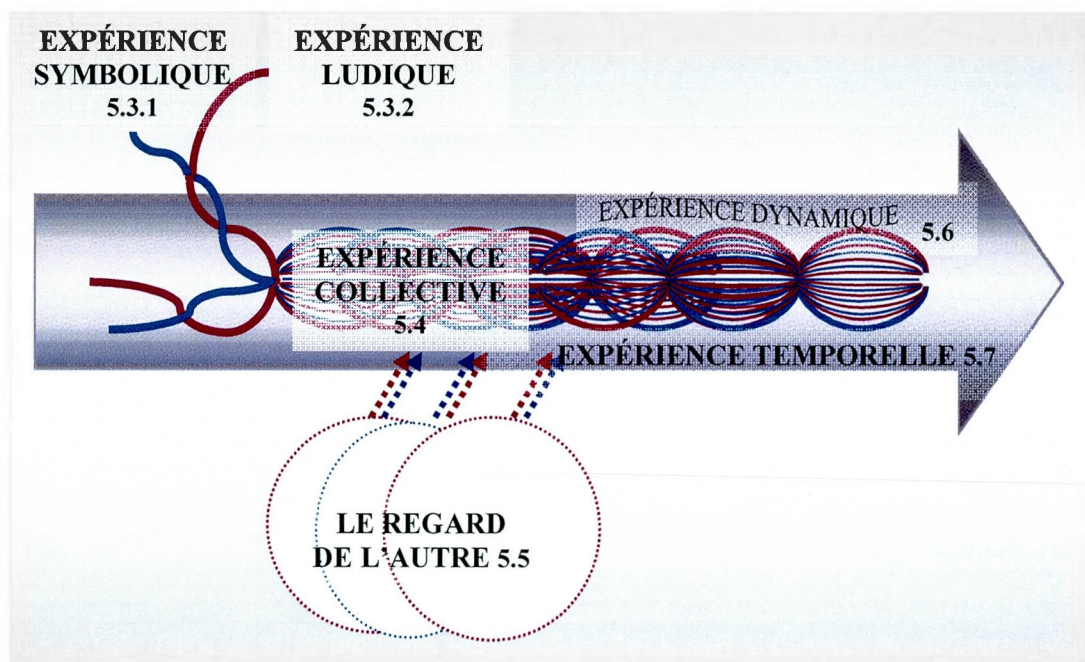


Figure 5.1 L'expérience globale et ses cinq dimensions internes

La première dimension concerne les forces impliquées dans le processus. Il s'agit de l'expérience symbolique (force du désir) et de l'expérience ludique (force du plaisir). Nous les présentons en premier parce qu'elles constituent le fondement de toutes les autres expériences. Sans cette dimension, il n'y a pas de jeu. Elles cautionnent l'engagement de la personne dans le projet. L'expérience symbolique concerne l'expérience ontologique, c'est à dire qu'elle concerne la conscience de soi comme être. L'expérience ludique accompagne l'expérience symbolique. Elle entraîne la personne à vivre de multiples expériences, à s'investir et à construire du sens.

Sans cette force il n'y a pas de jeu possible, que des êtres qui bougent parce qu'on leur demande de le faire. Ces forces sont investies dans le projet et transposées en actes par l'expérience collective. L'expérience collective est la deuxième dimension présentée. Elle est l'orchestre des forces, des énergies, des désirs de chacun. La troisième dimension concerne le regard de l'« Autre » et l'influence qu'il peut avoir

sur le processus. La quatrième dimension est l'expérience dynamique. Elle est une quête, un mouvement vers un but. Elle est la force agissante qui puise ponctuellement à la source des désirs et du plaisir. Elle est présentée en trois phases : la première phase concerne la quête de soi par l'appropriation du jeu, la deuxième phase est celle où le groupe se prépare à monter sur scène, la troisième phase concerne le dépassement de soi. La cinquième dimension est l'expérience temporelle. Elle est le métronome des expériences qui agit comme règle commune.

5.3 Les forces investies comme premier matériau

Nous avons regroupé des données concernant les raisons qui ont amené les personnes à faire du théâtre. Certaines de ces données concernaient l'expérience globale : pour le plaisir, les rencontres, les sorties, pour faire un spectacle. Cependant, d'autres données plus denses concernaient une dimension fondamentale de l'expérience. Il s'agit des forces investies comme premier matériau : « une force spéciale » (Michel). Ces forces conditionnent l'investissement de soi : « c'est ça qui fait la force, c'est le don de chacun selon ses capacités » (Michel).

Les données liées à ces forces fondamentales sont présentées sous deux catégories : l'expérience symbolique et l'expérience ludique (Figure 5.2).

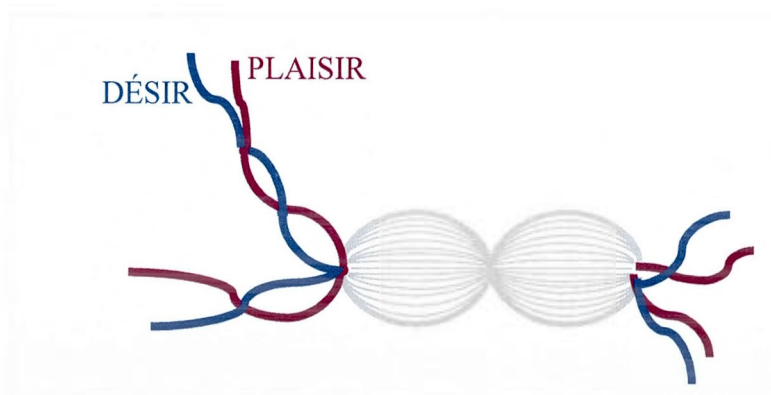


Figure 5.2 Les forces investies comme premier matériau

5.3.1 L'expérience symbolique : « c'est comme le reflet de la vie »

Cette dimension ne concerne pas le sens qui est donné à l'expérience, mais le sens qui est donné à la vie :

« Ça me donne quelque chose de vraiment...vrai, la vérité, quelque chose de... c'est ça, quelque chose de... [...] le sentiment de vérité que j'ai envers mes choses que je crée moi-même, c'est que ça dit que tu peux aller loin dans la vie » (Robert).

Cette dimension symbolique de la pratique théâtrale permet à la personne qui s'engage, d'avoir une meilleure connaissance d'elle-même et de vivre, par des liens significatifs, une expérience symbolique. Cette dimension touche autant les ressources affectives, intellectuelles, imaginaires, spirituelles que les besoins culturels de l'être humain; « une notion liée à notre manière d'être intéressé par les êtres humains et à ce qui nous intéresse en eux » (Sellars, 1998, p. 309).

L'expérience symbolique repose sur une question fondamentale qui se retrouve dans les textes fondateurs de notre civilisation : « que fais-tu de ton frère? »⁷⁸, c'est-à-dire qu'elle touche à la conscience que nous avons de nous-mêmes et des autres. Elle se définit comme une conscience ontologique commune, mais implicite.

Dans ce rapport à soi, les personnes parlent très peu de leur handicap, si ce n'est qu'à titre informatif : « j'ai de la difficulté à parler », « j'ai de la difficulté à bouger ». Lorsqu'elles en parlent, c'est en termes de situations impliquant leur rapport à l'autre. Ces situations sont différentes pour chacune, elles sont aussi vécues différemment d'une personne à l'autre et elles ne dépendent pas uniquement du handicap en lui-même, mais du regard de l'autre sur soi, par un lien qui fait sens pour la personne.

⁷⁸ Question à laquelle Caïn répond : « suis-je le gardien de mon frère? ». Dans le «silence particulier des phrases interrogatives » Maurice Blanchot écrit que « la réponse est le malheur de la question ». «Dans sa part bruyante d'affirmation, la réponse ne met fin à rien, car elle n'éteint pas l'interrogation fondamentale qui est celle de l'ontologie, la "question la plus profonde", celle qui ne se pose pas et est toujours maintenue en réserve jusqu'à ce tournant du temps où l'époque tombe et s'achève le discours » (Blanchot, 1983, p. 20).

Certaines données nous informent que les personnes peuvent éprouver une forme de dépendance, de l'incompréhension et du rejet : « on a de la difficulté à parler, souvent les gens ils pensent qu'on est... pas d'intelligence...alors, ça... il faut en prendre conscience » (Élise). Elles peuvent aussi sentir un abus de la part de l'autre : « il y en a qui peuvent profiter de toi » (Gaël).

Cette expérience signifie notamment une rencontre avec l'« Autre » dans son sens symbolique, c'est-à-dire que cet « Autre » peut être représenté par différentes personnes au cours du processus, y compris soi-même. De plus, ce lien à l'« Autre » précède la première activité liée à la pratique théâtrale et se poursuit après la représentation finale. En d'autres mots, le « tout symbolique » est celui qui côtoie et contient à la fois les autres « tout ». Il précède et poursuit l'expérience.

Nous faisons, ici, une distinction entre « soi avec l'autre » et « le fait d'être ensemble ». L'expérience symbolique est une des dimensions de l'expérience globale et chacune des dimensions est en lien avec les autres. Ainsi, dans cette dimension qui touche le lien avec l'autre, se croise celle de l'expérience collective. L'expérience symbolique concerne ce qui, dans le regard de l'Autre, nous renvoie à soi, tandis que l'expérience collective est un engagement de soi dans le groupe, un engagement qui, par le jeu, mène au « nous » (l'analyse des données qui concernent l'expérience collective est présentée plus loin dans ce chapitre).

Nous verrons, au cours de cette analyse, que lorsqu'il y a convergence éthique des propositions, la personne se dit marquée de façon sensible, elle en parle en termes de « découverte », de « transformation » : « c'est comme découvrir des nouvelles idées, s'ouvrir et puis des sentis, une sensation forte... c'est comme le reflet de la vie » (Gaël). La personne se sent validée dans son être, parce que le lien à l'autre renvoie à l'image de soi : « c'est important; comme ça, ils savent qui on est » (Henri); « les

gens vont voir qui nous sommes réellement » (Rose). A contrario, lorsqu'il y a une fracture éthique, la personne se sent invalidée : « Si on fait pas ça [*ce que le prof demande*], ils sont pas de bonne humeur, pi tu auras pas ta chance ! » (Émilien).

5.3.1.1 Un lien symbolique avec l'« Autre »

Les données recueillies nous informent qu'au départ, la valeur accordée à l'activité n'est pas nécessairement reconnue par la personne elle-même. Cette personne ne voulait pas nécessairement faire du théâtre; elle a été amenée à en faire parce qu'il existe un lien significatif avec l'« Autre ».

Ce lien à l'Autre se vit dans différentes sphères. Nous en avons identifiées sept (voir figure 5.3).

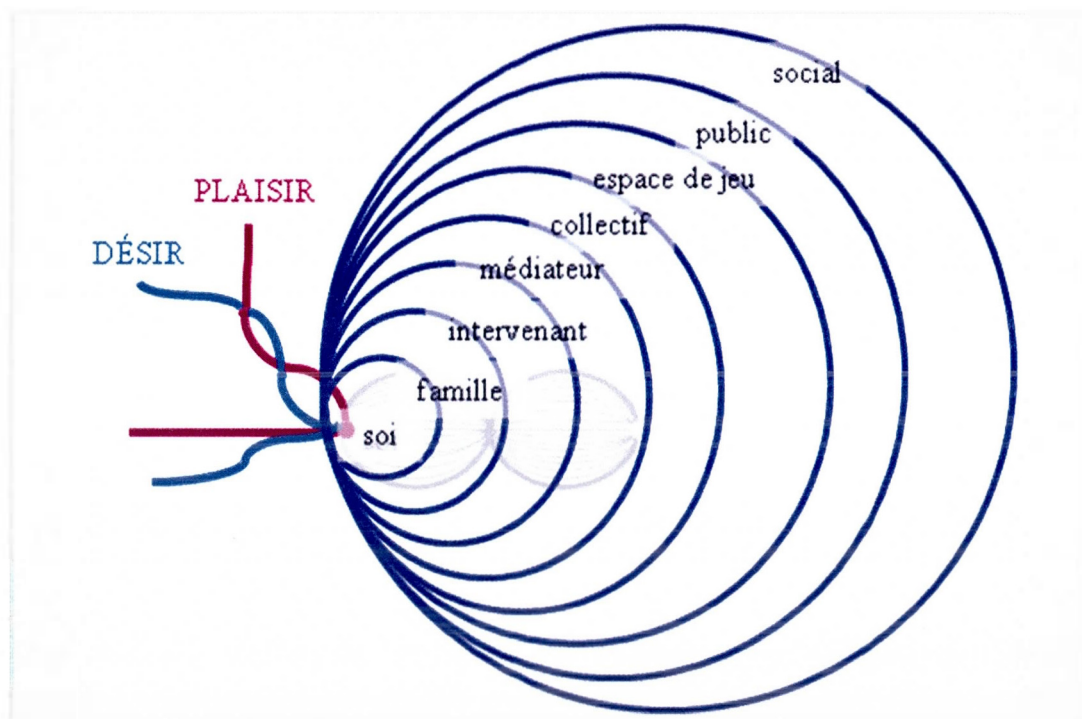


Figure 5.3 Un lien symbolique avec l'« Autre »

Le premier lien se vit avec la famille. Deuxièmement, avec l'intervenant (orthophoniste, ergothérapeute, travailleur social, psychoéducateur). Troisièmement, avec le médiateur (animateur, metteur en scène, responsable d'atelier)⁷⁹. Quatrièmement, avec les personnes qui fréquentent le même lieu de rencontre (incluant les sorties et les échanges en dehors des répétitions). Cinquièmement, avec les acteurs, dans l'espace de jeu. Sixièmement, avec le public (jusqu'au moment où il applaudit). Enfin, le dernier lien se vit dans la sphère sociale.

À travers cette expérience, ce qui importe ce n'est pas le lien entre deux personnes, mais le sentiment de filiation entre chacune des sphères. Le transfert de ce lien, d'une personne à l'autre et d'une sphère à l'autre, participe à une tentative de convergence vers une représentation qui correspond à soi.

5.3.1.1.1 La famille

Au départ, cet « Autre » est un parent, un ami qui l'incite à faire du théâtre : « j'avais déjà commencé des cours de théâtre parce que maman voulait que je fasse des choses spéciales » (Henri); « c'est parce que mes parents ils pensent que c'est une bonne place pour moi » (Émile).

D'autres données nous amènent à considérer que la personne peut être encouragée parce qu'il existe, dans son entourage familial, un intérêt pour le théâtre et l'art : « J'ai un cousin par alliance... il faisait partie d'une troupe, pi j'allais tout le temps voir ses pièces [...] l'effet de voir quelqu'un qui nous encourage, de voir qu'il était capable d'en faire [...] ça m'a comme convaincue » (Lucie) ; « dans la famille, c'était Marie qui était dirigée vers le théâtre... elle, elle est devenue actrice professionnelle de grande réputation » (Rose).

⁷⁹ Dans les données, l'appellation est différente pour chaque personne interviewée. Nous avons choisi de nommer cette personne : le médiateur. Ce terme fait référence à celui qui fait respecter les règles, il est le maître du jeu, le professionnel de la relation.

Certaines données que nous avons analysées concernent le lien entre la personne qui vit avec un handicap et sa famille. Bien qu'aucune de nos questions n'ait porté sur le handicap, le sujet a été abordé avec beaucoup d'émotions par les personnes lorsque cela impliquait leur famille. Elles sont touchées par le soutien qu'elles reçoivent : « Ma femme, elle : tous les jours, tous les jours... Dominique [*le metteur en scène*] lui : une fois par semaine » (Côme). Les personnes sont conscientes de leur handicap et sont préoccupées de l'impact que cela peut avoir sur leur famille : « Comme vous savez, il y a plusieurs personnes qui... handicap, ils ont des troubles de famille aussi » (Wally) ; « parce qu'eux autres ont souffert autant que moi... tout comme moi » (Côme). Des actes de rejet peuvent venir de la part de la famille et entraîner un sentiment de manque :

« Mes enfants me manquent [...] ils ne parlent pas avec moi [...] c'est humiliant [...] c'est très... goulp! [...] J'aimerais pouvoir téléphoner, mais je sais pas... eux : changé numéro de téléphone. Déménagés ! » (Jacques).

Dans ce contexte, l'expérience théâtrale de la personne apparaît comme un élément de valorisation au sein de sa famille : « Quand je suis chez moi, je suis le comédien de la famille » (Mario).

5.3.1.1.2 L'intervenant

En lien avec leur situation de handicap, certaines des personnes interviewées ont été incitées par leur intervenant à faire du théâtre : « c'est mon orthophoniste qui me l'avait suggéré d'y aller et puis ça m'aiderait » (Rose); « c'est la directrice où je suis présentement qui m'avait donné le numéro » (Gaël).

5.3.1.1.3 Le médiateur

Au-delà de la famille et des intervenants, il y a ensuite un transfert de ce lien. La personne est alors amenée à s'initier à une discipline transmise par un tiers qui « a une grande importance » (Laurence), « il me fait confiance à moi » (Kathy). Dans les

entrevues, la personne qui anime l'atelier est désignée comme étant le « guide », le « professeur », le « metteur en scène », le « confident », la « mère », l'« arbitre », le « chef », le « boss » : « c'est lui qui t'apprend à faire le théâtre » (Robert). Ces désignations indiquent qu'un lien particulier existe entre les acteurs et cette personne : « j'avais à lui prouver quelque chose » (Colette).

5.3.1.1.4 Le collectif

Ce lien symbolique existe aussi avec les personnes du groupe : « même que si je jouais pas dans une des pièces, je vais venir pareil parce que je suis très attaché à la troupe pi à la gang qu'on est » (Félix). Au-delà du projet commun, nous voyons dans cette donnée l'importance qui est accordée au groupe : « ça c'est bien important, le rapport des autres avec soi-même » (Élisa). D'autres données nous informent cependant de l'effort que cela exige : « Être confrontée aux autres, à l'autre! À l'autre! C'est dur. Ça là, c'est terrible! » (Colette).

5.3.1.1.5 L'espace de jeu

L'« Autre » peut aussi être symbolisé par le personnage ou par la rencontre avec l'auteur du texte : « je n'étais pas intéressé au théâtre, mais, quand c'est arrivé, j'ai senti que les mots avaient un sens et que j'organisais mon discours pour que ça soit compris... et le théâtre m'a offert ça [...] Je ne suis pas capable de respecter ce texte (*il tape sur son cahier pour ponctuer « lu »*) sans l'avoir **lu** et **relu** et **relu** et **relu**! » (Alain).

Cependant, nous avons recueilli peu de données concernant cet aspect. Cela nous apparaît un fait particulier. Pendant les entrevues, les personnes n'en parlent que pour nommer leur personnage, par exemple : « je jouais l'homme à l'imperméable » (Marc). Pourtant, une grande partie du travail des acteurs consiste à créer et interpréter un personnage. Les didacticiens de l'art dramatique y voient un des

aspects importants : « c'est probablement dans la rencontre de l'Autre, le personnage, à travers l'espace symbolique du jeu que s'opère d'indispensables apprentissages » (Lallias, 2007, p.1)⁸⁰.

5.3.1.1.6 Le public

L'« Autre » est aussi représenté par le public qui applaudit la représentation. Cette rencontre privilégiée permet « d'améliorer mes relations avec les autres [...] les gens du public ne pourront jamais le savoir en regardant la pièce » (Colette). Ce lien est essentiel : « ces gens-là ont besoin de nous autres » (Émilie).

5.3.1.1.7 L'espace social

Contrairement à ce que nous pourrions attendre d'acteurs en devenir, pour la majorité des personnes interviewées, ce qui les a amenées à faire du théâtre et ce qu'elles considèrent comme expérience significative, ce n'est ni l'intérêt pour un rôle ou le texte, ni l'approche du metteur en scène, ni l'effet de catharsis avec le personnage, mais le lien à l'« Autre » : « un gros anonyme qui représente l'autre » (Colette). Cet « Autre » qui symbolise toute personne qu'elles rencontrent dans la sphère sociale.

Au-delà de la famille, la personne peut être amenée à faire du théâtre parce qu'elle a vécu un moment intense en assistant à une représentation. Les données de Patrick nous informent sur la genèse de son engagement : « J'ai vu une pièce de théâtre d'intervention; ça m'a rejoint PAF! En pleine figure » (Patrick). Encore là, nous voyons le lien symbolique. Lors des entrevues, Patrick nous a beaucoup parlé de ses problèmes personnels. Ce qui touche Patrick, lorsqu'il assiste à la représentation, c'est la « mise » en scène de son problème.

⁸⁰ Professeur Agrégé de Lettres, Détaché au Centre national de Documentation pédagogique (CNDP), Département Arts et Culture, ministère de l'Éducation nationale (France). Ses recherches portent sur le théâtre contemporain pour la jeunesse et sa transmission dans l'espace scolaire, ainsi que sur la formation aux pratiques théâtrales et culturelles dans l'enseignement.

5.3.2 La convergence et la fracture éthique des propositions

Bien que tous ces exemples puissent sembler anodins, nous y voyons des personnes qui se disent touchées affectivement. Il s'agit plus que d'un loisir, il s'agit d'une expérience qui a un sens affectif déterminant dans le choix de l'activité et dans la façon de donner une signification à celle-ci.

Après avoir vécu tout le processus, la personne prend conscience des différents apports de son expérience sur le plan du lien symbolique : « si le théâtre ne m'avait pas poussé, je ne serais pas où je suis aujourd'hui, ça je peux le jurer! Je ne serais pas rentré. Jamais! Ils m'ont sauvé là! » (Justin). La personne est consciente de son potentiel et elle désire l'exploiter, le développer.

Ainsi, lorsqu'il y a convergence éthique des propositions, la personne peut arriver à généraliser ses compétences dans d'autres sphères sociales, au-delà de l'atelier et de la scène. Dans ce « tout symbolique », l'expérience se poursuit au-delà de la représentation, par une nouvelle expérience, avec d'autres groupes, avec d'autres personnes : « avoir un avenir un jour... et puis d'aller vers l'avant » (Gaël). La personne peut se projeter dans le temps, dans d'autres projets et d'autres espaces, disposer d'elle-même et se transformer elle-même : « Moi je suis préoccupée par mes forces alors... je veux pousser plus loin » (Catherine).

Cette image de soi dans le regard de l'autre peut provoquer des sentiments désagréables. C'est ce qu'exprime la donnée d'Élisa : « ça nous fait prendre conscience de notre état, mais de l'état des autres, mais aussi des réactions des autres... pi ça c'est important! Parce que c'est ça qui peut nous blesser beaucoup » (Élisa). Il semble que cette expérience symbolique ne se vit pas toujours facilement (figure 5.4).

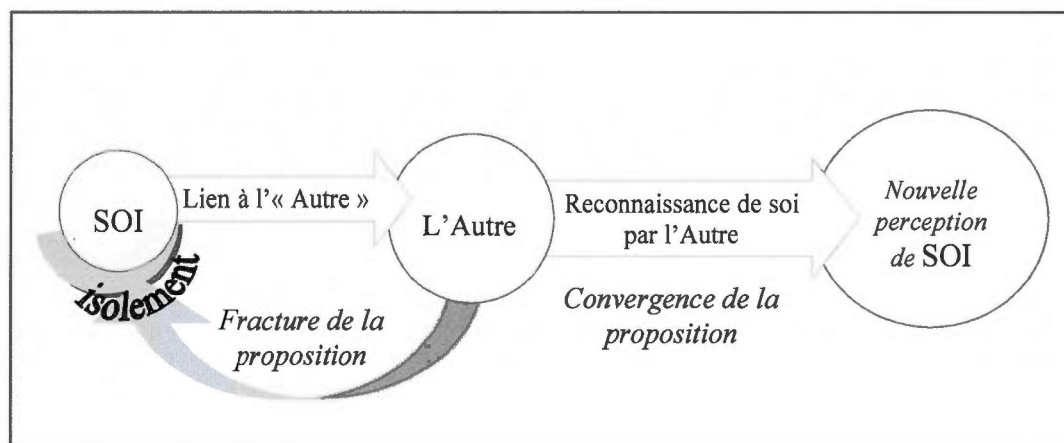


Figure 5.4 L'expérience symbolique : une reconnaissance de soi par l'«Autre »

Lorsque nous avons invité les personnes à parler de leur expérience, elles ont peu parlé de l'œuvre et de l'acte de création, elles ont parlé d'elles-mêmes – non pas à travers la création ou l'interprétation d'un personnage –, mais d'elles-mêmes comme personnes qui se découvrent. Les données recueillies nous permettent donc de penser que l'expérience symbolique est vécue par les personnes interviewées, mais qu'elle n'est pas toujours reconnue par ceux qui les accompagnent. Lorsque cet engagement n'est pas reconnu, il est impossible pour la personne de pouvoir pousser plus loin la démarche.

Pour appuyer ce que nous avançons, nous présentons l'analyse de données qui concernent des moments difficiles. Elles sont liées à des événements spécifiques qui se traduisent par l'expression de sentiments désagréables, par du déplaisir. Nous avons vu que la personne est touchée lorsqu'elle reçoit un soutien : « Carole a plus confiance que moi-même » (Côme). De nombreuses données concernent le lien de confiance qui existe entre le metteur en scène et le participant. A contrario, l'analyse des données révèle que la personne peut sentir une forme de dépendance, de jugement, d'incompréhension ou de critique de la part des autres. Elle peut également vivre des actes de rejet : « parce qu'il y a de mes proches qui n'ont pas confiance en

moi, dans tout ce que je fais. Ils pensent que je n'ai pas d'opinions, à cause que j'ai comme un genre de déficience » (Joël).

Pendant les ateliers, il n'y a pas toujours une atmosphère détendue où il y a la latitude de se tromper et recommencer :

« Il devient fâché : "NON!" Il devient fru⁸¹, [...] "Ah! Ah!" (*exaspération*). Il est comme fâché... il fait monter les gonds... au-dessus de la tête, là-là, il en a là (*geste de la main au dessus de la tête*)... Il en a là ! » (Gaby).

Les personnes peuvent alors éprouver de la peur ou une pression de la part de la personne qui anime l'atelier. Elles doivent répondre à « l'ordre du prof », « sinon le prof se fâche ». Ce pouvoir peut être perçu, non pas comme une condition, mais comme une contrainte :

« elle nous poussait, elle nous poussait, elle nous poussait ! [...] Je la trouvais comme très sévère... parce que j'étais tellement renfermée sur moi-même... Je ne peux pas dire que j'aimais travailler avec Annie... [...] Tu sais, moi je la connais comme une personne qui poussait au maximum, tu sais, faque... j'avais quasiment peur là : Bang! Bang! Bang! » (Justin).

Dans ces situations, la personne ne se sent pas comprise, elle demeure isolée et elle inhibe son engagement.

Lorsque le lien de confiance est brisé, la personne peut alors se sentir « abandonnée » et « déstabilisée » :

« Elle est partie! [...] Pour moi, elle nous a abandonnés [...] pi justement c'est vraiment la coupure avec la mère, tu sais... on coupe le cordon » (Colette); « le fait qu'on change de professeur souvent, ça nous a déstabilisés » (Colette).

Ces fractures « ne paraissent pas de l'extérieur » (Florence) et elles ne sont pas toujours résolues après la représentation. Elles peuvent être vécues difficilement,

⁸¹ Diminutif de frustré.

allant jusqu'à amener la personne à consulter et à prendre des médicaments. Pour d'autres, cela les pousse à « aller toujours plus profond » (Rose), à essayer de faire la part des choses, à mettre une distance entre ce qui est vécu et ce que les autres vivent.

L'analyse suivante présente des données qui s'opposent. Elles révèlent qu'il peut être possible pour une personne de s'investir dans un rôle, mais que cela est possible à certaines conditions, une de ces conditions étant la reconnaissance de l'expérience symbolique, comme dimension de l'expérience globale.

La description suivante, que fait Aïcha, concerne l'effet de catharsis. Cette description est unique dans les données que nous avons recueillies. Aïcha décrit la scène qu'il avait à jouer : « c'était une famille dysfonctionnelle... alcoolisme, toxicomanie ». À travers le personnage, aux prises avec cette famille, il s'est identifié au rôle :

« Mon père était alcoolique, pi ben, il est mort alcoolique; pi dans la pièce, il est mort alcoolique aussi. Ça fait qu'à un moment donné, il y a des amendes honorables qui se sont faites là. Ça a été comme un pardon que j'ai fait à mon père... Pi que je ne pouvais pas faire parce qu'il était décédé [...] ça me faisait des rappels au niveau de ce que j'avais vécu quand j'étais jeune [...] Ça a été pour moi une thérapie de faire ce théâtre-là [...] ça a été un cheminement au niveau du théâtre, pour faire un travail sur moi-même » (Aïcha).

Il est à noter que cet acteur fait partie d'un groupe où les raisons d'être de la troupe reposent sur l'engagement personnel et social. Les personnes de ce groupe se sont engagées, par le biais de la représentation, dans une démarche de transformation du regard de l'autre. Il s'agit d'un regroupement de personnes réunies par leur volonté de sensibiliser le public à une situation sociale conflictuelle. Ce théâtre existe en dehors des contraintes monétaires et en marge des services offerts par une association. Il fonctionne sur une base bénévole, par un engagement personnel et social des

personnes : « Tu vois comme icitte, mais il y a le côté... la ligne droite... aller atteindre le spectateur dans la salle : aller dire ! » (Patrick).

En opposition aux données d'Aïcha, les données d'Éloi concernent une situation vécue difficilement. Il ne s'est pas senti respecté dans ses valeurs : « peut-être que c'est la façon dont la metteure en scène... Elle ne m'encourageait pas... eh... Elle m'a toujours dit que je jouais le rôle eh... je ne jouais jamais à son goût, à elle ».

Éloi ne se sent pas encouragé parce qu'il ne joue pas au goût de la metteure en scène, pourtant, il semble comprendre ce qu'elle lui demande :

« Parce que je ne jouais pas le rôle assez bête... je le rendais trop sympathique...pi ça... (*soupir*) Ah! Ça m'a tellement fait mal!... J'ai essayé... j'ai essayé de creuser le rôle, plus profond pour... pour avoir... parce que la metteure en scène... - j'ai compris des choses en moi, à cause de ce rôle-là – [*il décrit les caractéristiques du personnage*]. Évidemment, ce n'est tellement pas moi... que c'est difficile à jouer. Aussi je n'avais pas l'autorité naturelle du personnage... alors, je voyais bien que les réflexions de la metteure en scène étaient plus ou moins fondées parce que... - je dis plus ou moins fondées pour certaines choses, mais pour d'autres choses, non - parce que pour le personnage, je relisais la pièce... je me rendais compte que le personnage avait son côté... eh... il n'y avait rien qui m'indiquait qu'il était méchant... c'était juste... c'était sa nature d'être comme ça... ça, je peux comprendre ça, j'ai connu des gens comme ça, alors je comprenais ça. Je pensais que je l'avais bien, tu sais... on se moquait, mais pas trop méchamment ».

Nous pouvons penser qu'Éloi ne comprend pas les consignes de la metteure en scène. À l'inverse, nous pouvons penser que la metteure en scène ne sait pas comment diriger Éloi. Nous savons (parce qu'il en a parlé) qu'Éloi a pu être atteint au cortex frontal et que cette fonction « intervient à la fois dans la genèse d'hypothèses et d'intentions et dans l'élaboration du sens critique » (Changeux, 1994, p. 44). Nous savons que certaines personnes ayant gardé des séquelles au niveau des lobes frontaux peuvent présenter une rigidité comportementale. Les metteurs en scène qui

travaillent avec ces personnes en font l'expérience régulièrement. Faire fi de cette réalité en laissant subsister ces comportements « rigides » signifie qu'on ignore le mode d'être de la personne. Nous croyons que ce n'est pas en ignorant cette particularité qu'on peut aider quelqu'un comme Éloi à jouer. Il s'agit au contraire de la prendre en compte dans le processus de création.

« Mais une fois, je l'ai joué terne, parce que je voulais faire plaisir à la metteure en scène. C'était le soir où toute ma famille est venue. Je l'ai joué vraiment comme je pensais que la metteure en scène voulait que je joue le rôle... pi moi, après, je n'ai pas été content pantoute! Un de mes amis a dit : « tu joues bien mieux que ça d'habitude! » Quand je le jouais comme moi je le sentais, je captais le public pi souvent les gens venaient me dire [*ton d'admiration*] : Ah! Vous m'avez fait Ah !... Ah! En dernier c'était émouvant!

Par cette rupture dans la proposition, la valeur accordée à l'œuvre n'est pas clairement définie. Cela nous renvoie au sens que chacun donne à son rapport à l'autre, c'est-à-dire que cette situation de rupture touche à la conscience ontologique, mais implicite, que chacun a de lui-même et des autres. En d'autres mots, s'agit-il du projet d'Éloi ou de celui du metteur en scène? Beauchamp (1998), dans son étude auprès des élèves du secondaires qui font du théâtre pose une question qui va dans le même sens : « Projet de jeunes ou projet de l'adulte? Il est tentant pour l'adulte de mettre en œuvre ses propres choix et de faire un théâtre où les jeunes sont comédiens et techniciens. Quand cela se produit, il n'y a pas de rencontre entre l'adulte et les jeunes, mais une mise en parallèle des trajectoires » (Beauchamp, 1998, p. 123-124). Éloi exprime cette mise en parallèle des trajectoires :

« C'était trop! À chaque fois que moi je le jouais comme il faut, j'avais des réponses du public qui étaient enthousiastes : Ah! C'est bien ça! Les gens étaient contents de moi. Pi les fois où j'ai essayé de faire vraiment qu'est-ce que la metteure en scène voulait, moi je n'aimais pas mon jeu pi les autres non plus!... Je n'étais pas sûr! Mais, une fois, mon frère est venu d'Europe pour me voir... J'avais expliqué tout ça à mon frère. Il m'a dit : joue comme tu veux, comme toi tu le sens. Là, je l'ai vraiment joué... Ah ça ! Je suis bien content parce que je l'ai vraiment joué comme je le sentais... pour

que toute la troupe soit homogène là...tu sais... je me sentais tout le temps bien avec ce que je faisais... pi là, ben, je l'ai joué comme je voulais pi (*rires*) mon frère était content, pi là j'étais content de moi! Même si les gens me disent : Ah, tu as bien joué! Tu as bien joué!, si moi je ne suis pas satisfait... je sais en dedans comment j'ai joué, tu sais... pi qu'est-ce que j'y ai mis... Je mets tout le temps mon 100%. Mais là, là, c'était important, mon frère était là : Ah wow! [*rires*]... parce qu'on ne se voit pas souvent. Alors ça, je suis fier de ça. C'était un rôle difficile, je l'ai joué comme je le sentais, malgré la pression que je sentais... Mais tu sais, des fois, il faut vraiment suivre ce qu'on a, à l'intérieur de soi ».

Nous accordons une importance à cette donnée : « suivre ce qu'on a, à l'intérieur de soi ». La reconnaissance d'Éloi, dans ce qu'il est comme être, peut l'amener à participer au projet, parce qu'il y a convergence, non pas avec l'œuvre, mais avec la conscience qu'il a de lui-même.

Éloi s'identifie par la place qu'on lui assigne, en se basant sur les modes d'échange qu'on lui donne. Il éprouve de l'assurance en fonction de la validation de ses désirs et de son acceptation comme partenaire du projet. Ici, la reconnaissance ne vient pas du metteur en scène, mais de son frère qui assiste à la représentation. Ce frère représente, à la fois, la famille et les spectateurs. Cette convergence est essentielle; sans elle il n'y a pas de mise en jeu du sujet. Ainsi, le sentiment de soi passe par la reconnaissance de l'autre.

5.3.3 Amorce de réflexion sur l'expérience symbolique et sur la convergence

Nous présentons une seconde amorce de réflexion, toujours dans le but de pouvoir suivre la mise en cohérence progressive de notre démarche de théorisation.

Au-delà de la lecture du projet et de l'image que le metteur en scène se fait de l'œuvre, les données d'Éloi accordent une valeur primordiale à la reconnaissance du désir de l'être, comme matériau premier à l'expérience. Pour « suivre ce que l'on a à l'intérieur de soi », pour rendre « vivant » le personnage, cela suppose la

reconnaissance de la personne dans sa capacité de penser elle-même, de juger par elle-même et de poser ses propres choix dans la recherche d'une correspondance; mettant en jeu la subjectivité de l'être. Cette reconnaissance invite à entretenir avec la personne handicapée une véritable relation de sujet à sujet. Cette position est donc d'ordre éthique, parce qu'elle se base sur des valeurs déterminantes qui participent de la mise en œuvre des représentations sociales, structurant ainsi les normes d'inclusion ou d'exclusion.

L'expérience symbolique, lorsqu'il y a convergence éthique des propositions, apparaît comme le fondement du théâtre vivant qui s'inscrit alors dans la réalité commune des êtres. Lorsqu'il y a fracture des propositions éthiques, l'expérience symbolique ne peut se vivre, la personne demeure isolée, ce qu'elle vit demeure non signifié et non signifiant.

Si cette pratique s'inscrit dans la tradition du spectacle vivant qui répond à une urgence de se dire et de s'inventer un mode d'être, il faudrait miser sur ce désir, sur cet élan; les personnes devenant, à leur façon, des créateurs qui participent à l'œuvre. Le théâtre reposant alors sur une recherche qui révèle sa propre nécessité ontologique (Cruciani, 1995).

5.3.4 L'expérience ludique

Tout comme l'expérience symbolique, l'expérience ludique est le fondement de toutes les autres expériences. Toutes deux sont considérées comme le fondement affectif et cautionnent l'engagement de la personne dans le projet. Sans cette dimension, il n'y a pas de jeu. L'expérience ludique accompagne l'expérience symbolique. Elle soutient la construction de sens et l'interaction symbolique : « je m'investie plus parce que j'aime ça » (Michel). C'est-à-dire que le plaisir éprouvé est une force qui anime la personne à vivre de multiples expériences, à s'investir et à

construire du sens. Les données liées à cette expérience sont présentées en deux sous-catégories : le plaisir et jouer.

5.3.4.1 Le plaisir

Ce concept a émergé lors d'un premier codage, dans les données concernant les sentiments éprouvés : « plaisir », « fun », « joie », « sentiment de liberté », « adrénaline », impression d'être « lancé dans le vide ». Ces termes traduisent une sensation agréable et intense.

Les données de Patrick viennent ajouter un sens important, voire primordial à ce plaisir : « le plaisir, le sens même du théâtre » (Patrick). La notion de plaisir est primordiale, elle est un sentiment éprouvé et aussi la première attente exprimée.

Une partie du plaisir est procurée par le fait d'être en présence des « collègues de classe » (Lise), parce « qu'on travaille tous ensemble » (Alain). Il est un des aspects importants en répétition : « on a plus de plaisir à la répétition » (Côme), « parce que la représentation, c'est une fois. La répétition, c'est plusieurs fois » (Alain).

Les données de Michel lient plaisir et défi : « C'est mon but premier d'avoir du plaisir... c'est un défoulement, c'est une façon de relever un défi... à chaque séance... c'est continuellement un petit défi ». Michel ressent une « force spéciale » qui se traduit par la volonté et la détermination. Le plaisir est la force motivante qui lui permet de vivre l'expérience : « c'est anodin et c'est profond en même temps » (Michel).

« Plaisir » et « désir » sont intimement liés. Le désir ne précède pas le plaisir, ils avancent en parallèle. Ils sont un dialogue potentiel émergeant permettant le jeu. Le jeu, alors, ne se ferme pas sur un sens précis, mais ouvre à une multiplicité

d'expériences subjectives et uniques. Il actualise l'établissement du plaisir que nous reconnaissons intérieurement.

5.3.4.2 Jouer

« Pour moi le théâtre c'est un jeu » (Georges). Ce qui se vit, ce qui donne du « plaisir à faire » (Alain), ce qui est constant dans tout le processus, c'est le jeu : « quand je joue mes rôles je me sens vraiment content, je suis fier de moi pi il y a vraiment beaucoup de plaisir » (Henri). Le jeu est l'espace privilégié de l'expérience ludique.

Les personnes ont une compréhension des composantes du jeu. Faire du théâtre, c'est « faire quelque chose avec son corps » (Katia), « l'objet, c'est notre corps » (Kathy). Jouer exige à la fois un engagement et un abandon : « On dirait que c'est comme un élément déclencheur quand tu t'oublies, comme un effet domino. Il y en a un qui s'oublie, l'autre s'oublie, l'autre s'oublie et là le jeu embarque » (Patrick). Pour être centré sur quelque chose de plus fort que soi, il faut s'oublier soi; sortir de l'égo et tendre vers le « nous ». Le plaisir, qui accompagne le désir, permet que le désir puisse être transposé en acte, dans le jeu, « c'est comme si ça nous lance dans le vide » (Gaël).

5.3.5 Amorce de réflexion à propos du plaisir

Les didacticiens du théâtre reconnaissent l'importance de cette dimension : « le plaisir de jouer doit être mis au premier plan du théâtre d'amateurs » (Wekwerth, 1971 *cité par* Beauchamp, 1998, p. 105). Cette reconnaissance est appuyée par des données qui proviennent des neurosciences. Le plaisir est à la fois état et acte ; il est un affect qui ne peut être dissocié du comportement qui lui a donné naissance (Vincent, 1994, p. 165). Vécu comme une récompense, il est le moteur des apprentissages et des changements évolutifs. La faculté de plaisir ouvre à une

multiplicité d'expériences de pensées qui laisse une part importante au subjectif, à l'expérience individuelle, à la conscience de soi (Changeux, 2002; Edelman, 2007).

L'expérience ludique accompagne l'expérience symbolique; le plaisir accompagne le désir. S'il n'y a pas de plaisir, il n'y a pas de jeu. L'engagement dans un jeu relève d'une décision de notre part. Jouer contre son gré ou jouer sous la menace n'est plus jouer, tout comme une volonté forcée ou contrainte n'est plus de la volonté.

L'espace privilégié de l'expérience ludique est celui du jeu. Il permet des actions libres qui traduisent des expériences de vie et qui sont considérées comme le matériau de base du projet. Sans quoi, il n'y a que l'imitation d'un objet sans vie, imitant d'autres objets; un objet dissocié de son sens premier avec des acteurs-objets.

5.4 L'expérience collective : « être ensemble »

Nous avons présenté l'expérience symbolique comme fondement et comme essence de ce qui se vit, où le désir de l'être apparaît comme le matériau de base du projet. Nous avons également présenté l'expérience ludique, celle qui concerne le plaisir et qui accompagne le désir comme essence. L'expérience collective est la dimension qui permet la transposition de ces forces en actes. Elle est l'orchestre des actes, des forces et des énergies de chacun (figure 5.5).

Pour les personnes interviewées, « faire du théâtre », c'est aussi « être ensemble », cela fait partie de l'expérience : « la différence⁸² c'est que, en théâtre, c'est qu'il y a tout le temps du théâtre ensemble » (Kathy).

⁸² Entre le travail devant la caméra et le travail sur scène.

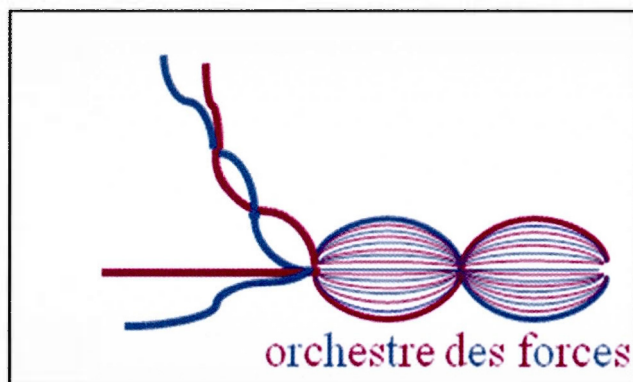


Figure 5.5 L'expérience collective : l'orchestre des forces mises en action et en relation

Le fait d'être ensemble ne se réduit pas à être plusieurs personnes dans une même salle. Elles sont ensemble, non seulement sur scène mais en répétition, dans les sorties, dans les moments qui entourent le projet. Ce n'est pas « un théâtre, juste un théâtre, mais un théâtre avec tout ce qu'il y a autour de ça », c'est-à-dire, entre autres, « les autres comédiens » (Côme).

L'expérience collective est à la fois une mise en relation et une mise en action. La mise en relation est décrite comme un engagement de soi dans le groupe qui mène au « nous », peu importe le rôle que la personne y joue. La mise en action concerne l'engagement du groupe qui mène au projet à présenter.

5.4.1 Une mise en relation

Lors des rencontres, les personnes se sentent accueillies par les gens du groupe. Il y existe un « lien spécial », « les gens de théâtre, c'est des amis » (Justin), c'est comme « une deuxième famille ». Au-delà du sentiment d'appartenance, elles ont aussi le sentiment d'être « toutes égales ».

Les personnes disent qu'elles aiment être entre elles parce qu'elles se sentent acceptées. Elles sont ensemble, non seulement sur scène mais en répétition, dans les

sorties, dans les moments qui entourent le projet. Le seul fait d'être ensemble, faire partie du groupe, est un objet en soi, peu importe le rôle que la personne y joue : « même que si je ne jouais pas dans une des pièces, je vais venir pareil parce que je suis très attaché à la troupe pi à la *gagne*⁸³ qu'on est » (Félix). Les données de Félix traduisent cette transposition des désirs en actes. Il s'engage dans la troupe parce qu'il y existe un lien significatif, qui répond à ses désirs et qui lui procure un sentiment agréable.

Selon les données, être en relation signifie : « Ne pas être seul » et « se sentir tous égaux ». Ces concepts touchent des composantes affectives liées à un désir et un plaisir, à une quête d'affirmation de soi.

5.4.1.1 Ne pas être seul

La rencontre théâtrale permet aux personnes de ne pas être seules, de se sentir vivre : « Parce qu'il y en a d'autres dans la troupe, ils sont tout seuls... venir ici c'est leur vie » (William), « avec le théâtre on voit beaucoup de monde, on n'est pas tout seul » (Kim), « s'isoler c'est rester dans sa maladie, c'est rester malade... rencontrer du monde c'est vivre » (Colette).

5.4.1.2 Nous sommes tous égaux

Comme les personnes ne se sentent pas toujours comprises par les gens de l'extérieur, elles aiment être entre elles; elles se sentent acceptées parce qu'elles ont le sentiment d'être toutes égales : « le côté amical, c'est beaucoup parce qu'on voit des gens qui sont comme nous » (Élisa); « ils sont tous handicapés donc je ne suis pas gênée » (Rose); « là, les gens sont tous égal, donc on part tous sur le même pied » (Rose).

⁸³ Expression québécoise populaire empruntée de l'anglais (gang) signifiant : groupe.

Ce sentiment d'égalité, d'être sur le même pied, repose sur le fait que les personnes partagent toutes des expériences liées à des situations difficiles :

« Chaque personne est valorisante de par son expérience, pi il y en a qui sont plus malades que moi, pi ça fait des années qu'ils sont là-dedans... Comment ils ont vécu pour passer à travers de tout ça, je m'en sers un petit peu pour passer au travers moi-même... pour des situations... je vais chercher un peu de chacun pour améliorer ma qualité de vie » (Rose).

Cette donnée est significative; le fait d'« être ensemble » et de pouvoir partager des expériences semblables peut favoriser des « changements positifs ». Les personnes ne se sentent plus handicapées par rapport aux autres; elles se sentent comprises et acceptées.

Cependant, le fait d'« être ensemble » peut être perçu de l'extérieur du groupe comme une forme ségrégée, péjorativement : une gang d'« handicapés » qui font du théâtre ensemble. Elger, qui participe à des ateliers avec Georges, relate un incident qui l'a affecté : « Georges, lui [...] il est fermé, comme une bulle [...] une fois Georges [...] a traité tout le monde de handicapés ! » (Elger). Selon notre compréhension, cette donnée nous amène à penser que certaines personnes handicapées n'aiment pas être associées à d'autres « handicapés » : « celui qui apprend moins vite [...] nous autres on le sait ! On trouve ça long, on trouve ça plate [...] nous autres on le sait » (Katia).

Cette compréhension est renforcée par la donnée suivante :

« on voulait se dissocier parce que...on était trop identifiés à : Ah! Eux-autres c'est des membres (*nomme un organisme d'aide*) ! [...] Tu sais...eh je ne voulais pas que la connotation soit là, je voulais que ça soit ouvert *at large*⁸⁴ » (Patrick).

⁸⁴ Expression québécoise signifiant : ouvert à tous (*traduction libre*).

Ainsi, l'atelier de théâtre, où se vit l'expérience collective, apparaît comme un microcosme. Les personnes y partagent une expérience vécue ensemble, autant en créant des liens qu'en plaçant une distance entre soi et les autres.

5.4.1.3 Amorce de réflexion

Toujours dans le but de permettre de nous suivre dans la mise en cohérence progressive de notre démarche de théorisation, nous présentons une courte section portant sur le développement de notre réflexion.

Étonnamment, la solitude chez les personnes handicapées est un sujet peu documenté par les chercheurs. La majorité des informations proviennent de témoignages des personnes elles-mêmes (entrevues, autobiographies, échanges sur des forums) ainsi que des responsables d'organismes qui offrent des services aux personnes handicapées. Une étude nous informe que plus de la moitié des adolescents avec un handicap mental se sentent seuls par rapport aux personnes qui ont de l'importance pour eux (le plus fréquemment par rapport à leurs camarades et leurs parents) et qu'ils vivent dans des conditions qui ne répondent pas à leurs besoins fondamentaux en tant qu'êtres humains, soit : le besoin de se sentir proche des autres, le besoin d'amour et de contact affectif (Koscielak, 1996).

Cette donnée est un indice de l'importance que les personnes peuvent accorder à l'activité, au fait de se rencontrer et d'avoir le sentiment d'être ensemble. Nous y voyons aussi les possibilités de situations de dépendance que cela peut engendrer avec la rareté des services qui sont offerts : « si on fait pas ça [*ce que le prof demande*], ils sont pas de bonne humeur, pi tu auras pas ta chance ! » (Émilien). Pour participer au projet, pour faire partie du groupe, la personne doit répondre à certaines exigences. Ces exigences, nous le verrons, reposent en partie sur la perception du

médiateur de l'atelier et sur le regard qu'il porte sur la personne, sur ses capacités ou ses incapacités.

5.4.2 Une mise en action

Des données concernent le fait de « jouer ensemble » et « réussir ensemble ». Nous avons abordé les différentes composantes de la subjectivité individuelle, à travers l'expérience symbolique et l'expérience ludique, nous nous intéressons ici au jeu comme lieu privilégié de la mise en action de ces composantes vers un projet collectif. Cette mise en action concerne l'engagement du groupe vers la présentation d'un projet : « c'est des gens qui ont à cœur de mener à bien le théâtre » (Blanche).

5.4.2.1 Jouer ensemble

Des données concernent le fait de jouer ensemble. L'espace de jeu est le lieu privilégié de mise en action, où chacun doit « s'accorder » (Katia). Quand on joue un personnage, on « interagit avec les autres » (Colette), on joue « en fonction de l'autre personnage » (Robert). Les personnes considèrent le fait de jouer ensemble comme une règle à respecter : « tu penses juste à ton personnage pi toi, c'est tout!... pi à les gens qui jouent avec toi » (Robert).

Pour jouer ensemble, l'attention est portée à l'écoute de l'autre : « c'est important se connaître mais... d'aller chercher l'autre aussi » (Colette).

« Quand ça ne se passe pas, c'est parce que tu es trop centré sur le jeu du théâtre... tu es trop centré sur toi-même [...] la chimie embarque parce que là tu te casses la tête pour rattraper l'autre. Quand ils réussissent à faire ça là, c'est de toute beauté! » (Patrick).

La mise en relation, c'est-à-dire le fait de se sentir « tous égaux » semble favoriser cet accord entre les personnes, parce qu'« on comprend qu'est-ce que c'est de jouer avec un handicap » (Élisa).

5.4.2.2 Réussir ensemble

Ce lien particulier - qui fait que les personnes se sentent comme avec « une deuxième famille », qu'elles se sentent acceptées et « toutes égales » - repose sur un partage d'expériences liées à des situations de handicap. De plus, ce « lien spécial » qui existe entre les personnes est renforcé par le fait qu'elles ont un projet commun, qu'elles réalisent et réussissent ensemble : « avec les autres aussi, tu sais... [*On est*] un peu comme une *gagne*⁸⁵ qui réussit ensemble une chose » (Côme).

Réussir ensemble est lié au moment de la représentation. Ces données nous indiquent que la mise en acte n'est pas statique dans le temps et l'espace. Cette expérience s'inscrit dans un processus et elle se renouvelle continuellement. C'est-à-dire qu'elle se vit à différents moments du processus et dans différentes sphères (figure 5.6).

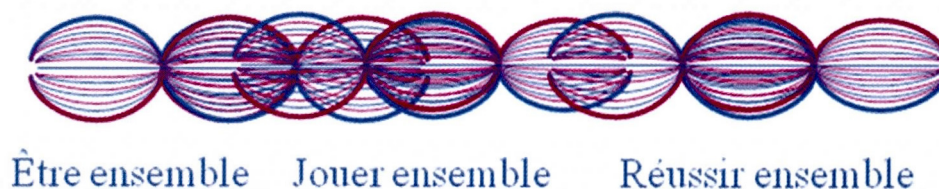


Figure 5.6 Le processus dans lequel l'expérience collective se renouvelle

⁸⁵ Expression populaire, empruntée de l'anglais (*gang*), qui signifie : groupe.

5.4.2.3 Les limites à être ensemble

Des données s'opposent ou viennent nuancer les précédentes. Ces données concernent les limites à « être ensemble ». Bien que faire du théâtre soit aussi « être ensemble », bien que le projet amène les personnes à créer un lien amical, cela n'empêche pas qu'il y ait des frictions dans le groupe : « comme j'ai vu, il y a des frictions, il y a des frictions qui ne paraissent pas à l'extérieur, mais qu'on sent, en dedans [...] Ça c'est un autre aspect du théâtre » (Élisa). Ces frictions « obligent à aller toujours plus profond, pi essayer de faire la part des choses, pi de mettre la distance entre qu'est-ce que je vis pi qu'est-ce que les autres vivent aussi » (Élisa).

D'autres données concernent les limites de l'intégration au groupe et du lien qui peut se développer entre les personnes. Philémon fait partie d'un groupe où les personnes n'ont pas toutes le même handicap; certaines personnes n'ont aucun handicap. Philémon a une déficience intellectuelle, mais pas Marie.

« Je suis tombé en amour avec elle... ben, je l'aimais, mais j'ai pas voulu trop le montrer dans la troupe... je lui ai dit que... je lui ai dit que je voulais sortir avec elle, mais elle a pas voulu, elle m'a dit qu'on pouvait pas... Ça fait que j'ai dit : Philémon oublie l'amour! Tu es dans le théâtre pi il ne faut pas mêler l'amour avec le théâtre ».

Selon notre compréhension, Philémon comprend qu'il « ne peut pas » être en amour avec Marie. Nous ne connaissons pas les raisons de cette impossibilité, mais nous croyons que le handicap de Philémon peut être considéré comme une limite à une relation amoureuse avec une personne qui n'est pas handicapée. Bien que les personnes se sentent acceptées parmi le groupe, qu'elles se sentent comme chez elles, dans ce microcosme, certaines normes sociales demeurent les mêmes que dans la société en général. Nous demeurons prudente face à cette interprétation puisque nous n'avons pas de données pour la confirmer. Cependant, nous savons que Philémon a des sentiments, qu'il ne veut pas « trop le montrer», qu'il les a exprimés, « qu'on ne

pouvait pas » et qu'il s'est dit qu'il ne faut pas mêler l'amour et le théâtre : « oublie l'amour! ».

Le lieu de rencontre en est un de socialisation et d'actualisation de soi. La personne se forme à partir d'un objet qui lui est extérieur, mais dont la signification est partagée par d'autres. À la fois, elle crée des liens et place une distance entre elles et les autres. Cette distance qui se crée confronte à la conscience que nous avons de nous-mêmes et des autres.

5.4.3 Amorce de réflexion à propos de l'expérience collective

L'expérience collective se situe entre la subjectivité individuelle et l'extériorité objective du monde social. Elle est en ce sens une expérience de médiation formatrice. Ce mouvement de mise en relation et de mise en actes n'est pas statique dans le temps et l'espace. C'est à dire qu'il se répète à différents moments, tout au long du processus.

Pour reprendre un terme des données, lorsque « ça se passe », les personnes s'engagent avec plaisir dans l'espace de jeu, elles sont attentives aux partenaires de jeu et elles sentent qu'elles participent à la lente construction du projet. Chaque rencontre exige un engagement, du plaisir et une attention aux autres partenaires.

L'attention qui est portée est considérée comme une règle à suivre : « la règle fait union, elle est garante de la formation d'un " nous " » (Morissette, 2010, p. 216).

La mise en relation et la mise en action, à partir des expériences de vie et des désirs de chacun, génèrent une dynamique particulière au collectif. C'est ainsi que l'expérience collective peut avoir une incidence sur la représentation et que l'énergie du groupe a une incidence sur la représentation : « j'ai l'impression de participer à

quelque chose de beau... tu sais, on est tous là ensemble, on va créer quelque chose de le fun » (Élisa). Cet aspect est également reconnu par les praticiens ; Barba en parle en termes de « cellule sociale qui incarne un *ethos* » (Barba in Féral, 2001, p. 23), pour Arcand, c'est sa constance qui assure un théâtre de qualité (Arcand in Féral, 1998, p.53). Bien que cette expérience de mise en relation et en action n'assure pas la qualité du spectacle, elle peut être reconnue comme une des composantes importantes de l'expérience globale. Pour Félix Guattari⁸⁶, (cité par Flore Garcin-Marrou, 2009, p. 6) « le théâtre met également sur la voie du collectif [...] Le théâtre apprend un *être-ensemble*, dans le respect des désirs de chacun ».

Ouaknine (2006, p.1) considère cette expérience collective comme une énergie sinusoïdale⁸⁷ :

« Pour l'acteur, les " ondes rythmiques " sont ce qui traversent les contacts avec les autres partenaires de la partition. Elles sont la garantie de sa vivacité et authenticité. Ce n'est pas quelque chose que l'on ajoute à la fin comme un peu de sel, mais le flux même de la " cuisson ". Ainsi la rythmique demeure la matrice du vrai ».

Nous rappelons que l'expérience collective est une des dimensions de l'expérience globale, mais que chacune des dimensions est en lien avec les autres. Ainsi cette dimension qui touche le fait d'être ensemble influence l'expérience dynamique (définie comme un mouvement, qui, à travers différentes phases, amène les personnes à se sentir reconnues dans ce qu'elles sont). L'expérience collective est une mise en relation d'ondes rythmiques qui participe d'un mouvement dynamique. Ce lien entre les personnes – cette mise en relation et en action – participe à la réussite d'un projet

⁸⁶ Félix Guattari, militant de gauche, a suivi les séminaires de Lacan et a travaillé toute sa vie dans la clinique psychiatrique de La Borde (France), lieu de psychothérapie institutionnelle. Il a publié avec Gilles Deleuze : « Anti-Œdipe : capitalisme et schizophrénie » (1972), « Mille Plateaux : capitalisme et schizophrénie » (1980), « Kafka : pour une littérature mineure » (1989), et « Qu'est-ce que la philosophie ? » (1991).

⁸⁷ Exemples d'ondes sinusoïdales



commun et le fait de réussir ensemble renforce la mise en relation. C'est ainsi que l'expérience collective détermine l'expérience dynamique.

5.5 Le regard de l'Autre

Cette dimension est en lien avec l'expérience collective qui s'inscrit dans un processus, se renouvelle et se vit dans différentes sphères. Nous avons recueilli des données qui concernent comment les personnes perçoivent et se sentent perçues par le médiateur de l'atelier, le public et par le monde social. L'analyse de ces données a contribué à comprendre l'apport de cette dimension dans le processus qui mène à la représentation. Cependant, comme il s'agit d'une recherche qui s'intéresse à un territoire de manque, des données concernant d'autres liens pourraient s'ajouter à celles présentées ici lors d'une recherche ultérieure.

Nous avons déjà utilisé le terme « autre » dans l'analyse des données qui concernent l'expérience symbolique, il s'agissait du lien et du sens symbolique accordé à l'Autre. Nous présentons ici les données qui concernent l'influence que peut avoir, à différents moments, le regard du médiateur de l'atelier, du public et des personnes de la sphère sociale sur le processus (figure 5.7).

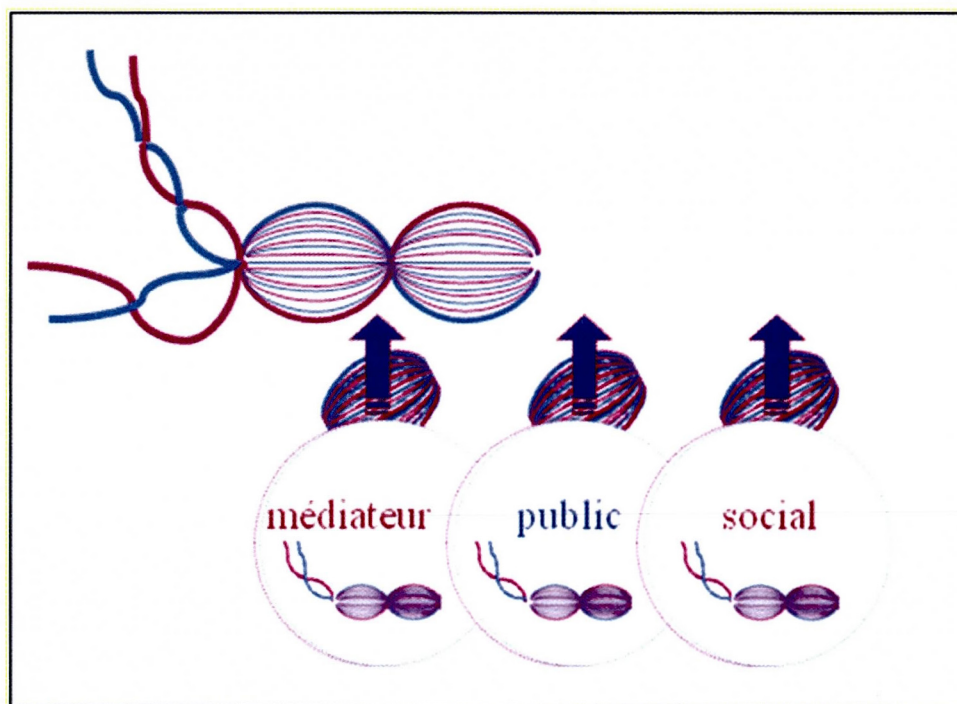


Figure 5.7 Le regard de l'Autre : un apport inductif sur l'expérience collective

Nous avons déjà mentionné, dans la présentation des données concernant l'expérience collective, que pour participer au projet, pour faire partie du groupe, la personne doit répondre à certaines exigences : « si on fait pas ça [*ce que le prof demande*], ils sont pas de bonne humeur, pi tu auras pas ta chance ! » (Émilien). Ces exigences reposent en partie sur le regard que porte le médiateur de l'atelier.

Nous avons également mentionné qu'une importance est accordée au sentiment de filiation d'une personne à l'autre et d'une sphère à l'autre. Le regard qui est porté, sur la personne engagée dans le projet, influence le processus vers la représentation. Dans le même sens, les didacticiens du théâtre, tels que Beauchamp (1998), reconnaissent que la relation établie entre élèves-acteurs et pédagogue-metteur en scène est fondamentale et déterminante sur la qualité des apprentissages et l'évolution du projet.

Les données que nous avons recueillies ont été classées en trois catégories : l'apport du médiateur, l'apport du public et l'apport de la reconnaissance sociale (figure 5.8).

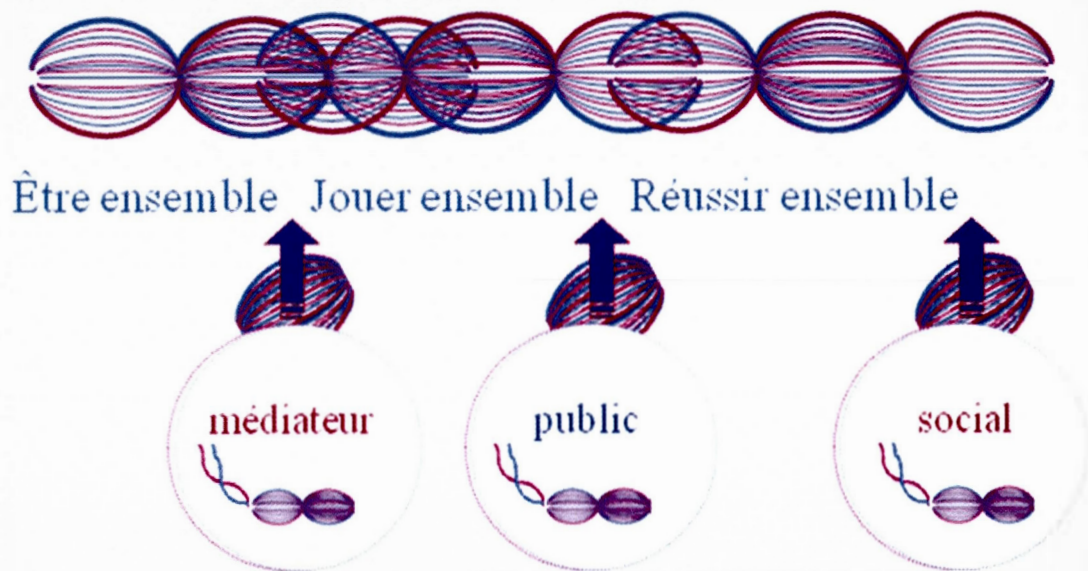


Figure 5.8 L'apport du médiateur, du public et celui de la reconnaissance sociale

5.5.1 L'apport du médiateur

Nous avons mentionné que la personne qui anime l'atelier est considérée comme un « guide », un « professeur », un « confident », une « mère », un « arbitre », le « chef », le « boss », le « metteur en scène ». Comme l'appellation est différente pour chacun, et que nous désirons demeurer ancrée avec les données, nous avons choisi de nommer cette personne : le médiateur. Ce terme fait référence à celui qui fait respecter les règles, il est le maître du jeu, le professionnel de la relation.

Nous présentons dans un premier temps ce que les personnes apprécient le plus dans leur rapport avec le médiateur.

De manière générale, les personnes lui font confiance. Elles ne remettent pas en question son autorité a priori. Selon les données, il doit être un rassembleur : « il doit avoir son équipe rassemblée avec lui » (Laurence). Il doit également « être à l'écoute, regarder ce qui se passe, entre les individus. D'essayer d'écouter ce qui se passe entre les individus, de regarder [...] pi de leur dire [...] : vous pouvez vous tromper, vous pouvez vous tromper [...] c'est en écoutant pi en regardant plus... que l'animateur est important » (Colette).

Il peut être perçu comme un médiateur : « Parce que délimités dans une pièce, nous sommes sept, huit individus avec un professeur... où je sais que le professeur, comme je te dis, est arbitre... ben je peux me le permettre à ce moment-là » (Colette). Selon ces données, la personne se permet d'éprouver une « émotion », parce qu'elle est dans un espace délimité où l'animateur joue un rôle d'arbitre, veillant au respect des règles.

Les personnes aiment que le metteur en scène les fasse travailler, les pousse à se dépasser : « je veux travailler plus avec lui encore » (Kathy) ; « je dirais que elle, elle me fait travailler fort, fort, à ce stade-ci, je suis prête à mettre ben des heures [...] c'était une bonne pousseuse... une chance parce que si on l'avait pas, on serait pas là » (Justin).

Parfois le médiateur peut être directif : « ici, à comparer à mes loisirs, les profs ici sont... sont sérieux pi sont... sont directs » (Émile). L'analyse des données suivantes nous informe qu'il peut être exigeant et que cela peut créer un malaise ou des tensions : « quand on faisait des répétitions, il m'a dit : " ben ça, ça marche pas là ! " [*sur un ton sévère*] [...] une fois il m'a dit : " ça va pas là! Tu vas recommencer ça jusqu'à temps que tu... que ça soit **correct pour moi!** ". Pi j'étais en maudit » (Laurence).

Les données suivantes ont été recueillies auprès de la même personne, lors d'une même entrevue⁸⁸. Nous en présentons plusieurs, qui ont toutes le même sens, afin de souligner l'impact que les commentaires du metteur en scène peuvent avoir sur la personne : « Il ne faut pas décrocher », « Il faut rester là ! Toujours là ! Tout le temps ! », « Il ne faut pas lâcher ! », « On reste dans notre personnage ! », « il ne faut pas regarder à terre ! », « c'est le prof qui demande ça... c'est l'ordre du prof », « parce que sinon ... si on décroche... on est pas concentré, le prof se fâche... le prof va se fâcher sinon.... c'est ça, le prof va se fâcher, si on est pas concentré », « elle devient prrt! Elle devient fâchée : " NON! " Elle devient frue⁸⁹ », « c'est que, les exercices, faut pas que tu regardes les autres. Faut que tu restes toi-là. Faut pas que tu regardes les autres ! Faut pas que tu donnes les ordres aux autres, tout le temps. Faut pas que tu donnes les ordres aux autres. JAMAIS! » (Gaby).

L'intensité avec laquelle sont exprimés les termes « faut que », « faut pas que » et « JAMAIS ! » nous questionne sur les apprentissages qui y sont développés. Nous avons l'impression que Gaby répète ce qu'elle a entendu et que ce discours est fait avec insistance. Nous ne savons pas ce que Gaby y a appris. Nous savons que Gaby sait ce qu'il ne faut pas faire. Nous ne savons pas si elle y arrive et nous ne savons pas ce qu'elle fait.

En opposant ces données à celles d'Aaron, nous observons qu'il y a plus d'une approche : « il y avait de la place en masse ça fait que... on faisait qu'est-ce qu'on voulait [...] toi-même, tu sais pas qu'est-ce que tu vas faire [...] Sophie, elle a dit : " vas-y ! Vas-y Aaron, amuse-toi là ! [...] Faites ce qui vous tente ! " » (Aaron).

⁸⁸ Nous rappelons qu'il s'agissait d'une entrevue non dirigée, avec des questions ouvertes (voir Appendice D).

⁸⁹ Diminutif de frustrée.

Ainsi, des personnes apprennent ce qu'il « faut » et ce qu'il ne « faut pas » faire, parce que c'est « l'ordre du prof », ou sa règle. D'autres apprennent à « faire ce qu'on veut ». Nous voyons comment le regard du médiateur influe sur les actes, sur ce qui se « fait ». Son apport est inductif sur l'expérience collective et sur la façon de jouer. Le médiateur y joue un rôle essentiel et son apport a un effet sur la synergie du groupe.

5.5.1.1 Amorce de réflexion

Il importe de reconnaître l'énergie sinusoïdale comme matériau de base. Cette reconnaissance par le médiateur lui permet de pouvoir guider vers la réussite d'un projet commun, mais aussi de reconnaître la personne dans sa capacité de penser elle-même, de juger par elle-même et de poser ses propres choix dans la recherche d'une correspondance. Les données recueillies nous amènent à croire que cela n'est pas toujours reconnu par ceux qui les accompagnent.

Lorsqu'il y a fracture des propositions, la personne peut sentir une forme de dépendance, de jugement, d'incompréhension ou de critique de la part du médiateur. Par cette rupture dans la proposition, il n'y a pas de rencontre mais une mise en parallèle des trajectoires. Dans cette situation, elle ne se sent pas comprise, demeure isolée et inhibe son engagement. Il lui est impossible de pousser plus loin la démarche.

Lorsqu'il y a convergence des propositions, la personne se sent écoutée et accompagnée. Elle se sent libre de se tromper. Elle sent qu'elle peut se dépasser. La convergence des propositions entre le collectif et le médiateur est donc essentielle. Sans elle, il n'y a pas de mise en jeu du sujet, puisque ce qu'elle vit demeure non signifié et non signifiant.

Nous y voyons un lien avec des commentaires recueillis au Colloque pour l'accès aux arts des personnes handicapées: « on ne prescrit pas l'art » (Neveu et al., 1999, p. 34). Les préoccupations des participants portaient, entre autres, sur l'harmonisation des interventions selon les besoins de la personne plutôt que selon les besoins de l'animateur.

« Cette sensibilité à la qualité du soutien est exprimée par leur préoccupation de dénoncer les personnes incompetentes qui s'improvisent soit thérapeute ou artiste dans l'accompagnement des personnes handicapées » (Neveu et al., 1999, p. 35).

Cet aspect ne concerne pas uniquement la pratique avec des personnes handicapées, cela touche aussi notre façon de comprendre et de communiquer avec les autres. Cet aspect concerne donc des praticiens créateurs, tel Sellars (*in* Féral, 2001, p.78-79) :

« Nous avons tous une vision de nous-mêmes qui ne correspond pas à ce que nous sommes en réalité, mais révèle ce que nous voulons devenir. Comment faire pour que, lorsque nous sommes en présence de cette personne, nous voyons cette personne, non pas comme elle est, mais comme elle aspire à être? [...] Qu'est-ce qui entre en jeu dans notre façon d'interagir avec les autres? Pour moi, cela touche aussi bien les techniques d'acteurs que la façon de comprendre la société ».

Le rôle du metteur en scène, comme médiateur, est déterminant sur l'expérience collective, elle-même déterminante sur l'expérience dynamique. « Il ne s'agit plus alors, de se poser le problème en termes de quoi " apprendre ", mais sous la forme plus dynamique, plus artistique et plus risquée de " qui enseigne et comment " » (Cruciani, 1995, p. 26, *cité par* Beauchamp, 1998, p.13).

5.5.2 L'apport du public

Nous avons identifié que l'expérience collective se vit à différents moments du processus et dans différentes sphères. Le moment de la représentation est vécu comme un moment marquant, un « grand moment » (Colette).

Il apparaît important pour la personne d'être applaudie par ses proches. La personne sent que les membres de sa famille sont fiers d'elle.

Lorsqu'elle est applaudie, elle se sent appréciée : « Mais ce que j'aime beaucoup dans le théâtre, c'est à la fin de la pièce, c'est quand je me fais applaudir... ça c'est... c'est magique. C'est quand le monde m'ont aimé » (Félix). Elle se sent importante, elle se sent reconnue comme être : « À tous ceux qui m'entourent : Oui, je suis quelqu'un ! ».

S'affirmer, atteindre l'autre, « être entendu » et reconnu comme être, apparaît comme une des motivations importantes de la personne qui fait du théâtre. Si la personne ne fait pas l'effort de se dépasser et de s'affirmer, elle a le sentiment qu'elle ne sera pas aimée : « parce que si je suis gêné... il y a pas grand monde qui vont nous aimer là... pi c'est pas ça... on pourra pas... on pourra... tu sais on pourra pas aller voir... aller vers les autres » (Émile).

Nous pouvons demeurer critiques face aux spectacles incluant des personnes handicapées, qui sont de valeurs esthétiques inégales, mais, à la base, nous croyons que le public applaudit les efforts et que la plupart des spectateurs reconnaissent l'effet de présence et l'énergie déployée. Le fait d'être reconnu et d'être applaudi a un effet valorisant.

Ainsi la mise en acte des forces de chacun est renforcée par le fait de monter sur scène, d'être applaudi et reconnu par les autres.

5.5.2.1 Une communion

Certaines personnes ne cherchent pas nécessairement à être valorisées par le spectateur, il s'agit plutôt d'une expérience de communion :

« Je veux que ce soit un dialogue avec une personne [...] si il y a deux cents je voudrais que ce soit " un " [...] c'est d'avoir la communion avec... oui, je pense que c'est ça les vrais mots... la communion » (Patrick).

L'effet n'est pas celui de valorisation de la personne, mais celui du partage et d'échange, où la personne est en dialogue, comme personne et qui se reconnaît elle-même socialement.

5.5.3 L'apport d'une reconnaissance sociale

Marcel a une expérience de jeu avec un acteur professionnel, il en est fier. Pour Marcel, être reconnu comme acteur par un acteur professionnel, c'est aussi être reconnu socialement. Même chose pour Karl : « j'ai appris au téléphone que j'ai un nouveau contrat⁹⁰ [...] j'ai plus de force dans le théâtre pi eh... je suis devenu comédien [...] J'ai réussi, j'ai beaucoup de contrats » (Karl).

5.6 L'expérience dynamique

Comme nous l'avons déjà présenté au début de ce chapitre, pour qu'il y ait une expérience de théâtre, il faut « faire une année complète, et les cours et le spectacle » (Colette). Plus qu'une succession d'étapes, il s'agit d'une expérience dynamique qui se vit tout au long du processus, de « la première rencontre » « jusqu'au salut final »; c'est un « théâtre avec tout ce qu'il y a autour de ça » (Côme). Ce concept va dans le même sens que celui qui lie Barba (1996) aux lieux de laboratoires et d'ateliers, qu'il considère comme l'expression d'une « poétique dynamique ». Selon lui, en opposition aux pédagogies conservatrices, il

⁹⁰ Il s'agit d'un contrat comme interprète professionnel.

existe une expérience du théâtre (dans le sens de la longue durée et au-delà des spectacles).

Pour que l'expérience soit reconnue comme telle par la personne, il faut vivre tout le processus au complet. L'expérience dynamique est un mouvement, qui, à travers différentes phases, amène les personnes à se sentir reconnues dans ce qu'elles sont. Elle repose sur un engagement à la fois personnel et collectif. Elle est comme un dialogue qui naît d'une rencontre. La dynamique dont il s'agit est décrite par Gosselin (1998) comme étant l'investissement de soi dans une relation aux autres provoquant une interaction, ayant pour effet d'animer un mouvement et agissant sur l'ensemble organisé.

L'analyse apophatique des données de Louise nous informe sur ce que ce n'est pas : « c'était seulement un exercice public » où on « présente ce que l'on fait »⁹¹. Ces données indiquent la différence accordée entre « faire du théâtre » et « présenter ce qu'on fait » ou « présenter des exercices ». Cette différence repose sur le fait que « présenter ce qu'on fait », montrer aux autres ce que l'on fait, montrer certaines habiletés spécifiques, c'est montrer une particularité cristallisée, c'est-à-dire montrer que la personne est « capable » de faire quelque chose, d'exécuter une tâche spécifique. Mais, il n'y a pas d'événement. Présenter un « exercice public » n'est pas l'aboutissement d'une expérience dynamique et il n'y a pas d'expérience de « rencontre » avec l'autre.

En analysant ces données, nous comprenons que « faire du théâtre » ce n'est pas uniquement pratiquer un aspect spécifique. Il s'agit d'une dynamique, qui ne se découpe pas en partie et qui touche une dimension expérientielle.

⁹¹ Lorsque j'ai rencontré Louise, elle participait à des ateliers de théâtre. Pourtant en début d'entrevue lorsque je lui dis : « Cette année vous avez fait du théâtre », elle me répond « Non. C'était seulement un exercice public » où on « présente ce que l'on fait ».

Selon notre analyse, la dynamique se développe en trois phases (figure 5.9). Ces phases sont en processus continuels, il ne s'agit pas d'étapes, mais « d'un mouvement vers ». La première phase concerne l'appropriation du jeu. À travers cette appropriation, la personne vit une expérience de quête de soi. La deuxième phase est celle où le groupe se prépare à monter sur scène. Cette expérience est généralement vécue comme une actualisation de soi. La troisième phase repose sur le fait de se sentir reconnu dans son potentiel. Cette expérience est vécue comme un dépassement de soi. Nous présentons maintenant plus en détail ces trois phases de l'expérience dynamique.

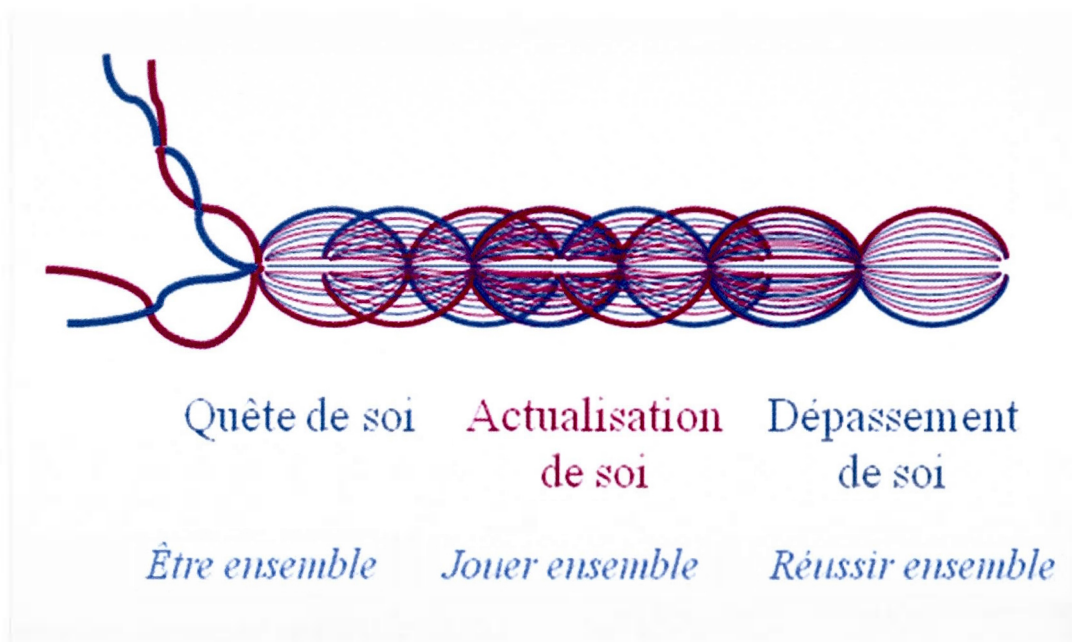


Figure 5.9 Les trois phases de l'expérience dynamique

5.6.1 La quête de soi

La dynamique est un « mouvement vers » qui se conçoit en terme de projet. À travers l'expérience dynamique, les personnes expriment une quête : une quête de soi.

Nous avons identifié des données qui reviennent très souvent dans le discours des personnes interviewées. Elles concernent la confiance en soi, l'affirmation de soi, la quête de soi : « c'est moins le théâtre d'interprétation qui compte. C'est le théâtre de quête de soi qui compte [...] pour la recherche, la quête de soi-même... Parce que suivre des ateliers de théâtre, c'est ben gros la recherche de soi, c'est ben gros... se connaître » (Colette).

Les données qui nous informent sur les conditions inhérentes à la quête de soi sont liées au sentiment de plaisir, au sentiment de liberté et au fait de s'engager et de pouvoir s'exprimer. Elles viennent confirmer notre compréhension, lorsque nous considérons l'expérience ludique et l'expérience symbolique comme matériau de base, réinvesties continuellement. L'importance que nous leur accordons repose sur le fait que ce sont les personnes elles-mêmes qui identifient la « qualité » de ce qu'elles apprécient le plus, lorsqu'elles font du théâtre.

5.6.1.1 Le sentiment de plaisir

Les personnes décrivent leur expérience avec des concepts comme « plaisir », « fun », « joie », « adrénaline », « magique ». Ce plaisir se renouvelle tout au long du processus, « à chaque séance... continuellement » (Michel). Il peut donc être lié à la quête de soi comme source et comme force.

5.6.1.2 Un sentiment de liberté

À certains moments, dans l'espace de jeu, la personne peut éprouver un « sentiment de liberté » (Aaron), un « sentiment de vérité » (Robert), de « découverte » (Michel).

Elle sent que « là, tu as le droit de le faire » (Colette). Elle a l'impression d'être « lancé dans le vide », de découvrir : « c'est comme si je voyage [...] toi-même, tu sais pas qu'est-ce que tu vas faire » (Aaron).

5.6.1.3 Un engagement

Une autre des conditions qui favorisent la quête de soi repose sur la volonté de la personne, c'est-à-dire que la condition première est l'implication de la personne elle-même, qui s'engage dans le projet en tant qu'être : « l'enjeu, c'est être dans la vraie vie » (Colette).

Lors des entrevues, nous avons invité les personnes à parler de leur réussite et de ce qui, selon elles, avait aidé à cette réussite. Étonnamment pour nous, les personnes nous répondaient : « c'est moi »; « c'est d'être à l'écoute de moi-même » (Élisa); « ma détermination » (Laurence); « j'ai appris avec l'expérience de la vie » (Patrick).

Colette : « Qu'est-ce qui a favorisé cette réussite là? L'envie de réussir, justement. L'envie de devenir quelqu'un, d'avoir une identité propre. D'être Colette qui est capable de faire du théâtre. J'ai toujours été depuis des années, la Colette qui ne pouvait pas travailler, qui avait lâché ses études, principalement ces deux choses-là. Pi pour une fois, j'ai été la Colette qui est capable de monter sur scène et de jouer. Merveilleux! L'envie de devenir quelqu'un! »

Chercheuse : qu'est-ce qui fait que tout d'un coup ça marche? Est-ce qu'il y a des choses, des mots que les gens disent, des éléments, des techniques, des personnes... est-ce qu'il y a des choses...

Colette : « Je me donne la permission ».

Colette est consciente que ce qui lui permet de vivre une réussite repose essentiellement sur le désir et l'engagement. Elle est consciente qu'elle désire « devenir quelqu'un » et elle s'en donne la permission.

Cette conscience et ce désir de soi nous apparaît à la fois comme souffle des actions et source de l'être; à la fois comme force ontologique et force agissante; pouvant produire, par sa mise en action, l'effet de présence de l'acteur.

5.6.1.4 Pouvoir s'exprimer

La pratique artistique est valorisante parce qu'elle permet d'éprouver et d'exprimer des sentiments intenses : « Je trouve que la danse et le théâtre et le chant c'est de l'art qui nous inspire, qui fait avoir confiance en soi... tous les arts presque » (Gaël). Cette expérience est « comme le reflet de la vie », c'est-à-dire qu'elle permet à la personne d'être « inspirée » ou d'être à l'écoute de ce qui se passe en elle, d'actualiser cette écoute en ayant le sentiment de « découvrir de nouvelles idées ». Avoir une sensation, c'est être vivant et le ressentir.

5.6.2 Une contrainte à la quête de soi

Les difficultés de communication liées au handicap de la personne peuvent contraindre l'affirmation de soi. Nous ajoutons une donnée de Joël qui est autiste et qui s'exprime de façon littéraire : « En m'avancant vers le miroir/ Je vois en moi/ Le reflet de l'enfant perdu/ Qui a retrouvé son chemin ».

Bien que cette donnée porte à différentes interprétations, nous demeurons sensible à ce que Joël tente d'exprimer. Cette donnée parle d'un « enfant perdu » et d'un « chemin retrouvé ». Comment traduire sans déformer les mots d'une personne qui s'exprime autrement? Ce passage n'aurait pas sa place dans une autre thèse, mais nous y voyons une symbolique forte que nous laissons ainsi. Nous tentons ainsi de démontrer les limites que nous avons à « comprendre l'autre ». Elle nous apparaît comme une des contraintes qui empêchent la personne de s'affirmer. Ce que Joël a à dire est difficile à comprendre pour nous. Ainsi, nous croyons qu'il demeure des

espaces où la personne, parce qu'elle n'est pas comprise, demeure isolée. Cela nous confronte à nos limites et exige un effort de part et d'autre.

5.6.3 Amorce de réflexion à propos de la quête de soi

Nous soulignons ici l'importance que nous accordons à ces données concernant la quête et l'engagement de soi. « Nous avons tous une vision de nous-mêmes qui ne correspond pas à ce que nous sommes en réalité, mais qui révèle ce que nous voulons devenir » (Sellars *in* Féral, 2001, p. 78). Asselin l'exprime en termes d'« une appropriation de soi par soi » (*in* Féral, 1998, p.67).

Cette quête de soi n'est pas une recherche unique aux personnes handicapées ou aux artistes.

« L'homme est un corps qui fait alliance avec le leurre pour créer l'existence. Tout être humain pour se sentir exister est contraint à la recherche de sensations. Une tension croissante crée en nous un délicieux malaise qui nous pousse à la quête. La rencontre avec l'objet de désir procure plaisir et nous révèle » (Cyrulnik, 1997, p. 200).

L'analyse des données qui concernent cette quête va dans le même sens que celles que nous avons recensées (chapitre discussion) auprès de praticiens qui ont écrit sur leur pratique et qui se sont intéressés au processus de création (Stanislavski, 1984 ; Gosselin et al., 1998 ; Beauchamp, 1998). Le désir y est considéré comme une des forces innées qui animent l'état créateur.

Le but des recherches de praticiens (tels que Stanislavski et Grotowski) est

« inhérent à une quête personnelle, que Stanislavski nomma *la vie dans l'art* [...] Grotowski parle d'une quête de quelque chose qui peut donner un sens à sa vie, d'une aspiration, d'une attente de l'autre, d'une "vie dans l'art" qui conduirait au bonheur, remplacé par le "plaisir" dans notre monde moderne. Cette quête, nécessairement différente pour chacun d'entre nous, passe par une approche personnelle, ancrée dans l'expérience des possibilités infinies qui sont en l'être humain, une approche que Grotowski nomme, réutilisant ainsi l'expression de Stanislavski, le travail sur soi-même » (Magnat *in* Féral, 2001, p. 231-232).

Ce qui est particulier à la personne handicapée qui désire participer à ce jeu dynamique est la contrainte qui oblige à inventer de nouvelles voies de communication. Pipo Delbono (2004, p. 50) propose une avenue, répondant à la nécessité de trouver un autre langage: « le corps pense de façon autonome, sans la tête. [...] Je ne sais pas ce que pense Bobo⁹². Je ne connais pas son langage logique. Il est analphabète, sa logique est différente. Il n'a pas de "tête". Il ne connaît pas la rationalité. Dans notre travail, nous tentons, et c'est un travail, d'échapper à la rationalité. Certains disent que je fais du "théâtre handicap". Comme si, il y avait, d'un côté le théâtre et de l'autre les handicapés. Je ne souhaite pas travailler avec des handicapés, je cherche d'autres façons de faire parler le théâtre. Je cherche à lui offrir d'autres langages et d'autres médiations culturelles ». Cette proposition nous renvoie à la pratique comme expérience globale, utilisant comme matériau, l'expérience symbolique de l'être : « les spectateurs ne doivent pas voir le travail de l'acteur, ils doivent percevoir la poésie de l'acteur au travail » (Delbono, 2004, p. 37).

⁹² Bobo est un acteur qui travaille avec Pipo Delbono depuis 1994. Il a une microcéphalie et il est sourd et muet.



Figure 5.10 Bobo (à gauche sur la photo), de la Compagnia Pipo Delbono

5.6.4 L'actualisation de soi

Une distinction nuancée doit être faite entre la quête de soi et l'actualisation de soi. La quête de soi concerne le désir de s'affirmer, tandis que l'actualisation concerne les changements que la personne a observés en elle : « ça permet d'être plus sûr de moi » (William); « j'étais "enfer"-mé⁹³ dans moi-même... ça m'a aidé beaucoup à me dés-enfermer » (Aïcha). À travers le projet de faire du théâtre, la quête de soi est considérée comme « une espèce de défi » et le fait de « réussir augmente l'estime de soi » (Côme).

À travers le « mouvement vers soi » de l'expérience dynamique, les personnes réalisent ce qu'elles peuvent « faire »; le travail d'atelier les « ouvre » à elles-mêmes (Colette). Il les amène à découvrir de nouveaux savoirs faire, elles se sentent valorisées, plus affirmées, elles se perçoivent et perçoivent les autres autrement, elles

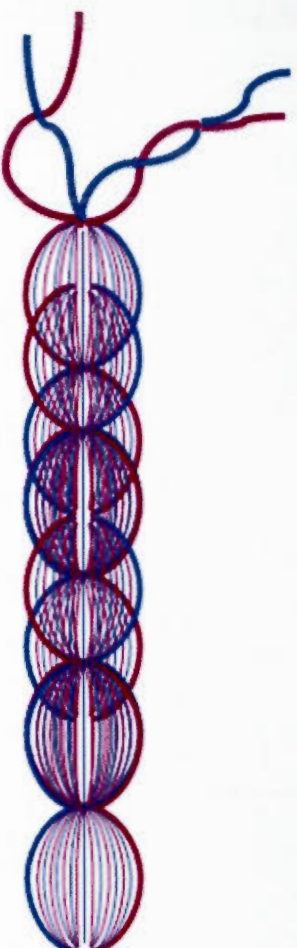
⁹³ Cette allusion à l'« enfer » est d'Aïcha qui a insisté sur ce mot en utilisant ses doigts pour indiquer les guillemets.

ont le sentiment d'apprendre et cela a pour effet d'augmenter l'estime de soi. Nous avons appelé ce mouvement vers soi : l'actualisation de soi. L'actualisation de soi est un concept psychosocial qui prend en considération la personne et l'optimisation de son potentiel. Ce concept humaniste a été proposé par Maslow (1943) dans sa pyramide des besoins.

Il est important de préciser que lorsque nous parlons de jouer, cela concerne principalement la dynamique qui existe dans les ateliers. Ce qui se vit, ce qui se « fait », ce qui est constant dans tout le processus, c'est le jeu. Il est une des composantes de l'expérience dynamique. À l'analyse des données, une distinction est faite entre la dynamique de « jouer » et le temps de « monter sur scène ». À travers la dynamique du jeu, les personnes expriment une quête. Alors que le temps de « monter sur scène » marque la confirmation de soi à travers la quête. En d'autres mots, la dynamique du jeu est un projet, alors que monter sur scène est un fait.

Les personnes interviewées ont décrit ce mouvement vers soi : au début, la personne est plus nerveuse, se sent perdue, peut éprouver un sentiment désagréable à jouer, elle peut avoir peur, parce qu'elle ne sait pas et n'a pas l'habitude. Au fil du processus, la personne prend conscience de son potentiel. Malgré les difficultés exprimées, la personne a le sentiment d'apprendre des choses nouvelles, de se dépasser. Plus elle avance dans le processus, plus elle développe ses forces et plus elle s'affirme. Elle a le sentiment que le travail d'atelier l'ouvre à elle-même.

Nous présentons les quatre phases de ce mouvement vers soi (figure 5.11) : au début les personnes ont le sentiment de ne rien faire (1^{ère} phase), puis elles éprouvent de la peur et sont nerveuses (2^e phase), elles se confrontent aux autres (3^e phase) et elles ont le sentiment d'apprendre, de faire un travail sur soi (4^e phase).



Quête de soi Actualisation
de soi Dépassement
de soi

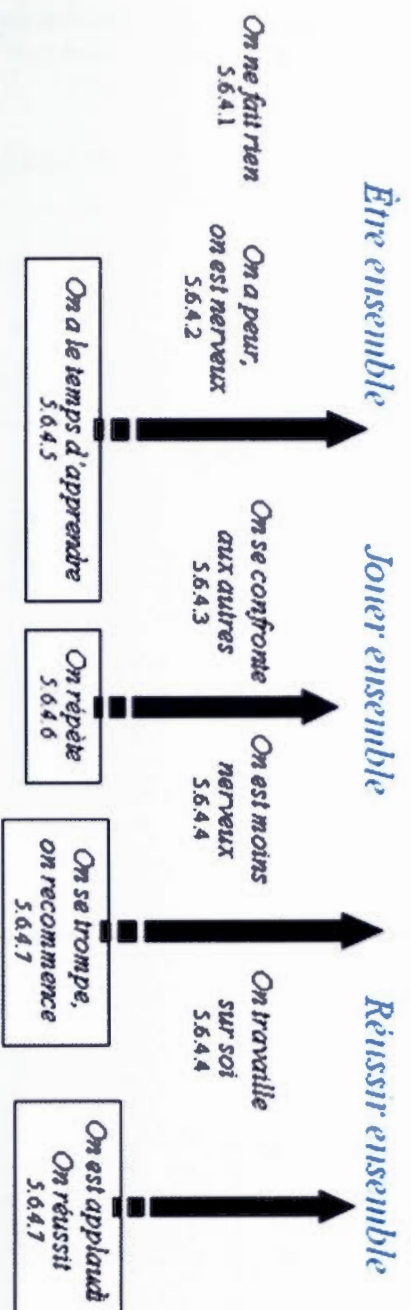


Figure 5.11 L'actualisation de soi

Trois conditions favorisent ce mouvement : le fait de répéter, le sentiment d'avoir du temps, le fait de pouvoir se tromper et recommencer.

5.6.4.1 La première fois, on ne fait rien

Ce qui est particulier à certaines personnes, est que, dans une première étape, elles doivent apprendre à jouer. « Parce que les premières fois on fait rien de rien » (William); « au début je me sentais perdue » (Lise); « on marche tranquillement, on commence par être tout seul, pi après ça on embarque » (Kim).

5.6.4.2 On a peur, on est nerveux

Au début, les personnes sont plus nerveuses, se sentent perdues, éprouvent un sentiment désagréable à jouer, elles ont peur, parce qu'elles ne savent pas et n'ont pas l'habitude : « Ben, on aurait dit qu'on était plus sur les nerfs, tu sais? » (Katia), « la première fois que je l'ai joué : tremble de peur, la fontaine ici... [*indique des larmes qui coulent des yeux*] » (Justin).

5.6.4.3 C'est comme une confrontation

Un des aspects qui rend les personnes nerveuses est la confrontation aux autres : « Je me suis senti un petit peu nerveux parce que je connaissais personne » (Henri), « je voulais pas aller sur scène, c'est parce que j'avais honte [...] affronter des gens pi les jugements » (Justin). Cette confrontation apparaît comme une prise de conscience de l'image de soi, face au regard de l'autre.

5.6.4.4 On apprend, on travaille sur soi

Malgré les difficultés exprimées, la personne a le sentiment d'apprendre des choses nouvelles, de se dépasser. « Des fois, on apprend des choses qu'on sait même pas! » (Émilie); « j'avais jamais pensé que eux, ils pouvaient me faire travailler tant que ça sur moi-même » (Justin).

Les personnes sont conscientes de ce qu'elles « font ». En effet, nous avons recueilli de nombreuses données concernant les techniques de jeu⁹⁴. Les apprentissages de ces techniques les renforcent dans le sentiment de pouvoir jouer et leur procurent un plaisir : « quand on sait le texte, ça coule de source, c'est facile pi là on est vraiment dans la peau du personnage...et on joue, tu sais, pi ça c'est ben le fun (*rires*) » (Élisa). « là je suis rendue plus loin avec lui.... je suis rendue, on fait le jeu et l'action » (Kathy).

Comme il a été annoncé précédemment, nous avons identifié à partir des données trois conditions qui favorisent l'actualisation de soi. Nous rappelons qu'il s'agit, premièrement, du principe de répétition, deuxièmement, du caractère non contraignant du temps et, troisièmement, du fait de pouvoir se tromper.

5.6.4.5 On répète et on est moins nerveux

Les personnes comprennent l'importance de la répétition. Le fait de refaire plusieurs fois la même chose amène la personne à apprivoiser ce qu'elle doit faire. Ce qui a pour effet qu'elle se sent moins nerveuse : « Parce que mettons, ça faisait deux, trois cours qu'on la pratiquait, ben là, je le savais quel bord aller. [...] Tu sais, j'étais moins sur les nerfs, là » (Katia).

5.6.4.6 On a le temps d'apprendre

Nous retrouvons ici des données qui concernent le temps. « Dans la vie, le temps me contraint. Au théâtre, le temps : pas du tout. Le temps est un ami pour moi, au théâtre. Ce n'est pas une contrainte. J'ai confiance au temps » (Colette). Ce temps « ami », qui « n'est pas une contrainte » (Colette), où la personne éprouve une « liberté » de

⁹⁴ Elles font : « des textes », « des réchauffements », « des mises en situation », « des exercices de mise en condition », « des jeux », de la « marche dans l'espace », « des jeux d'émotions », « des jeux de focus », « des exercices de coordination ». Elles apprennent : à se concentrer, à placer le regard lorsqu'on se déplace dans l'espace de jeu et à ne pas regarder le public, à respirer pour se détendre, à prononcer et à projeter la voix, à se motiver intérieurement et à visualiser. Elles accordent une importance au travail de mémorisation, aux exercices de prononciation et de projection de la voix.

pouvoir faire, où elle sent qu'elle a le temps et le droit d'être à l'aise, « parce que si on est gêné, on apprend moins vite » (Émilie). Ce temps accordé au bien-être, favorise le fait de mener à bien le projet. Il faut « que l'acteur sente qu'il aura le temps, le temps de se rendre jusque-là où il faut, tout en prenant le temps des détours, des explorations, de certaines libertés » (Beaulne, 1993, *citée par* Beauchamp, 1998, p. 167).

5.6.4.7 On se trompe, on recommence, on réussit

« Peu importe si on se trompe, on recommence » (Côme). Le fait de répéter, mais surtout de pouvoir se tromper permet à la personne de se reprendre et d'avoir le sentiment de pouvoir s'améliorer : « donc on a une seconde chance [...] de se faire valoir » (Rose). À force de se tromper, sur un mode d'essais/erreurs, et parce que cela est permis, la personne apprend à se dépasser.

5.6.5 Amorce de réflexion à propos de l'actualisation de soi

Cette catégorie de la dynamique est une de celle qui nous apparaît la plus évidente. Nous croyons qu'il s'agit de l'aspect auquel les médiateurs associent le plus le fait de «faire du théâtre. C'est-à-dire qu'il y est accordé un sens d'entraînement et de maîtrise de techniques, comme c'est le cas pour de nombreux jeux : « pour adopter la conduite appropriée à un jeu, l'individu doit, non seulement vouloir jouer à ce jeu, apprendre les règles et agir en conformité au but du jeu, mais il doit aussi se former au jeu, c'est-à-dire développer les aptitudes nécessaires à la pratique d'un jeu, s'exercer au jeu, pratiquer à répétition le jeu, bref, *s'habituer* au jeu et habiter le jeu. La question de l'habitude est fondamentale à la réalisation de ce qu'on pourrait appeler la liberté ludique et elle participe du processus même de *formation* » (Morissette, 2010, p. 212).

Or, nous croyons qu'il est possible d'y accorder un autre sens, celui de la présence, comme le proposent des praticiens tels que Barba (*in* Féral, 1998, p. 77) : « tout entraînement a un seul objectif : bâtir la présence ».

5.6.6 Le dépassement de soi

Dans la troisième phase, la personne comprend qu'elle est capable, qu'elle peut se dépasser : « ici on apprend à aller plus loin » (Émile), « le théâtre nous prouve... nous montre qu'on est capable de toujours avancer dans la vie... pi dépasser nos limites » (Justin). La personne apprend à se dépasser, elle n'a plus le sentiment qu'elle n'est « capable de rien faire », elle prend conscience de ses possibilités et de ses limites. Cette expérience est vécue par certaines personnes comme une réussite sociale. Elles se disent plus conscientes de leur potentiel et désirent l'exploiter. Elles sentent qu'elles peuvent jouer un rôle social.

À travers l'expérience qui se vit dans les ateliers de jeu, les données suivantes nous indiquent que la personne est consciente du but de sa démarche : « Ça, le dépassement, c'est le but de tout [...] Confiance et défi vont ensemble. Se donner et relever des défis personnels, nous amènent à prendre confiance en soi » (Colette). Selon les données, avoir confiance en « soi », c'est se fier sur « soi », se sentir « soi » : « Soi, c'est vivre en se reconnaissant soi-même... face aux autres, mais comme personne, pas comme handicapée » (Colette). Se sentir soi comme personne et non comme « handicapée ».

Cela nous amène à mieux comprendre que le travail sur soi est présent tout au long du processus. Par une série d'essais-erreurs, pendant les ateliers où « on se trompe, on recommence et on réussit » (que ce soit pendant des jeux, des exercices ou en répétitions), la personne apprivoise ses peurs et les dépasse; ce dépassement que les

données exposent comme étant le « but de tout ». La personne sent alors qu'elle peut occuper une place qui est la sienne, comme personne et non comme « handicapée ». Cette phase est la dernière séquence qui intègre les deux phases précédentes (quête de soi et actualisation de soi). Le projet de monter sur scène est un défi à relever. Le fait de monter sur scène est un dépassement et une réussite.

La représentation est considérée comme l'expérience qui marque l'aboutissement d'une lente construction et qui intègre toutes les phases précédentes. Elle est vécue comme une expérience de dépassement et de reconnaissance de soi qui a été recherchée dans toutes les phases. Cela peut aller jusqu'à inviter le public à se dépasser lui aussi.

Cette expérience dynamique est une des dimensions de l'expérience globale. Mais chacune des dimensions est en lien avec les autres. Ainsi dans cette dimension qui touche la quête, l'actualisation et le dépassement de soi, se croise aussi celle de l'expérience symbolique. C'est-à-dire que c'est par le regard de l'autre et sa reconnaissance que la personne peut éprouver l'expérience d'un dépassement de soi et donner un sens à ce qu'elle vit.

5.6.7 Amorce de réflexion sur l'expérience dynamique

Nous citons un passage de Jacques Lasalle (*cité par Féral, 1998, p. 345*), qui peut être « considéré comme point de convergence » des discours des praticiens et qui fait écho aux points qui viennent d'être présentés : « Ce qui fonde l'art du théâtre, c'est la métamorphose. Comme jeu, certes, mais d'abord comme enjeu, comme tentative de salut. C'est ce désarroi, ce trouble initial, que l'art de l'acteur – tout ensemble acquisition de techniques, de savoir artistique et d'expérience de soi dans le monde – permet sans fin de " reconnaître " sans jamais parvenir tout à fait à dépasser ».

5.7 L'expérience temporelle

Il ne s'agit pas ici des temps du théâtre ; temps évoqué, durée de la fable et durée réelle ou jeu des temps, toujours inscrits dans un présent (tels que décrits par Ubersfeld, 1981; Pavis, 2002; Biet et Triaud, 2006). Nous n'avons pas recueilli de données concernant ce temps théâtral.

Le temps dont il s'agit ici est un temps qui est l'objet d'une expérience. « La tradition phénoménologique (Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty) a développé la notion de temporalité affective en la décrivant comme des atmosphères et des affects permettant d'éprouver le temps et par là même d'en prendre conscience. Dans cette perspective, la temporalité narrative affective renvoie à la façon dont chacun d'entre nous éprouve la temporalité chronologique, avec son propre rapport à la durée et à l'espace » (Carcassonne et Serval, 2009)⁹⁵. Ce temps est ici l'objet d'une expérience, tel qu'il se présente à la conscience; ainsi peut se constituer l'expérience temporelle.

Selon ces auteurs, « nous structurons notre expérience du temps en racontant notre vie, en la mettant en récit »⁹⁶. La temporalité narrative affective dont parlent les auteurs est, dans le cadre de cette recherche, celle des personnes interviewées lors des entrevues. Les données issues de ces entrevues sont des traces affectives du souvenir qu'elles gardent de leur expérience théâtrale. L'expérience temporelle a la fonction d'une structure fixe à laquelle elles se sont référées pour rendre compte de leur expérience globale. Cette structure est conceptualisée comme un espace fixé dans le temps, et agit comme un point de repère.

⁹⁵ En ligne <http://temporalites.revues.org/index1122.html> Page consultée le 3 août 2010.

⁹⁶ « Le temps est donné au sujet dans une synthèse qui l'affecte et cette synthèse est une condition de l'émergence du moi. C'est par l'affection, en tant qu'événement qui a lieu, que le temps atteint la conscience » (Carcassonne et Serval, 2009).

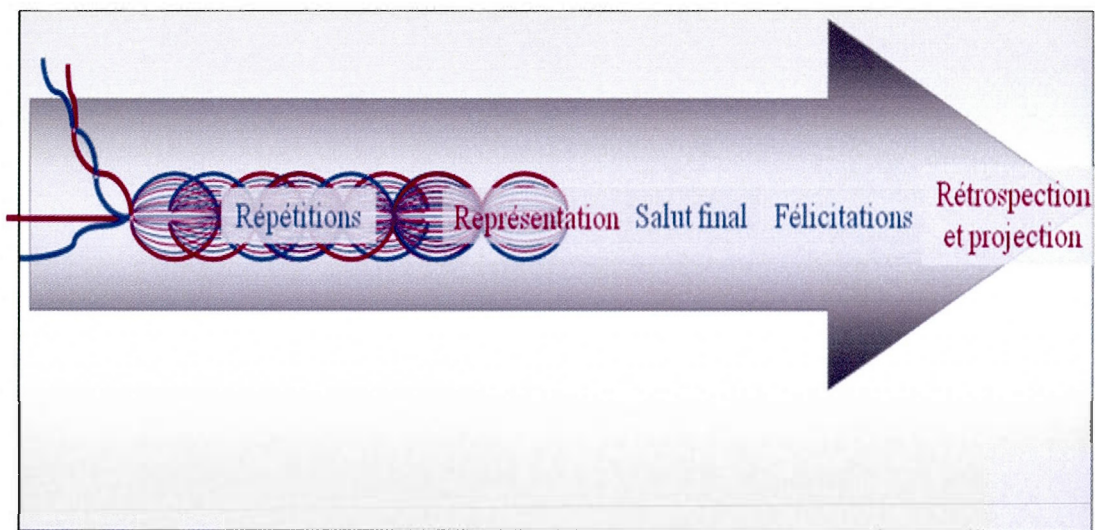


Figure 5.12 L'expérience temporelle

L'expérience temporelle « se nourrit de l'expérience vive que nous avons du réel, et peut retentir sur elle » (Carcassonne et Serval, 2009), c'est-à-dire que c'est à un moment précis, et ce n'est qu'à ce moment là, à travers une expérience qui s'inscrit dans le temps, que la personne peut, rétroactivement, éprouver, comprendre et donner un sens à ce qui a été vécu. Les données présentées ici sont centrées sur une structure événementielle et chronologique, bien qu'imbriquées à d'autres dimensions. C'est ainsi que nous pouvons nous rapprocher des données qui concernent l'expérience du temps.

Dans cette temporalité narrative, des épisodes ponctuels ont été évoqués, dont le moment de monter sur scène. Ce noyau émerge de la somme des phases de l'expérience dynamique. La représentation étant « un processus dynamique qui a lieu dans le temps » (Dort, 1988, p. 183), elle est vécue comme un moment marquant, un « grand moment » : « quand on a joué pour de vrai là, c'était **la fois où!** » (Colette).

Ce qui est vécu est exprimé avec intensité : « c'était extraordinaire » (Henri), « Ça ! C'était un moment important ! » (William), « c'est stimulant mais en même temps... c'est poignant » (Patrick).

Cependant, le fait d'être sur scène peut aussi avoir un effet de stress. La personne peut éprouver de la peur : peur de la scène, peur du public, peur d'oublier, peur de s'assumer sur scène face au public.

Dans les données, cette émotion intense révèle une expérience unique liée à un temps précis : « là t'arrives au show POUF! Devant le spectateur, là ça *tilt*⁹⁷ ! » (Patrick). « Je ne suis jamais arrivé à embarquer dans l'émotivité en répétition, même pas à la générale... J'embarquais quand j'étais sur la scène » (Aïcha).

5.7.1 Là

Nous avons porté une attention particulière à ce « là », à ce moment : « la seule chose qui existe, à ce moment-là, c'est les comédiens qui sont là [...] Pi je peux pas dire pourquoi ça fait ça... ça le fait quand je suis sur la scène » (Aïcha).

La donnée suivante apporte une réponse à la question d'Aïcha : « L'espace de jeu [...] je l'appelais : là. Le " là ". Pi quand tu as dit ça, tout de suite ça m'a fait référer à : ça. Le " ça " dans le surmoi, moi et " ça " [...] C'est dans le " là " que le " ça " se passe » (Colette).

Le jeu de soi ne se passe pas n'importe où, il se passe là, dans un espace-temps précis. Colette ajoute une autre donnée importante. Elle peut s'exprimer là, « juste si il y a arbitre », « où je sais que le professeur est arbitre ».

⁹⁷ Terme québécois emprunté à l'américain signifiant : ça flippe, ça frappe. Cette métaphore fait référence à la pièce articulée d'un billard électrique qui sert à renvoyer la boule vers le sommet de l'appareil.

Ce « là » désigne un espace de jeu et un espace temps précis. Il apparaît comme l'espace transitionnel, tel que décrit par Winnicott (1975), c'est-à-dire un espace de jeu comme espace spécifique de mise en mots et comme espace de sens. Une « aire transitionnelle d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure » (Winnicott, 1975, p. 9).

Ce qui diffère dans cet espace est la valeur que différents intervenants accordent à ce qui s'y joue. Contrairement au thérapeute - pour qui les émotions exprimées participent d'une cure ou d'un soin dans une relation close - la personne elle-même, le médiateur, les autres acteurs et ensuite le public, participent à ce qui s'y joue (figure 5.11). Ce qui s'y joue n'est pas lié à la cure, mais au désir et au plaisir. Ces forces n'ont pas besoin de soins.

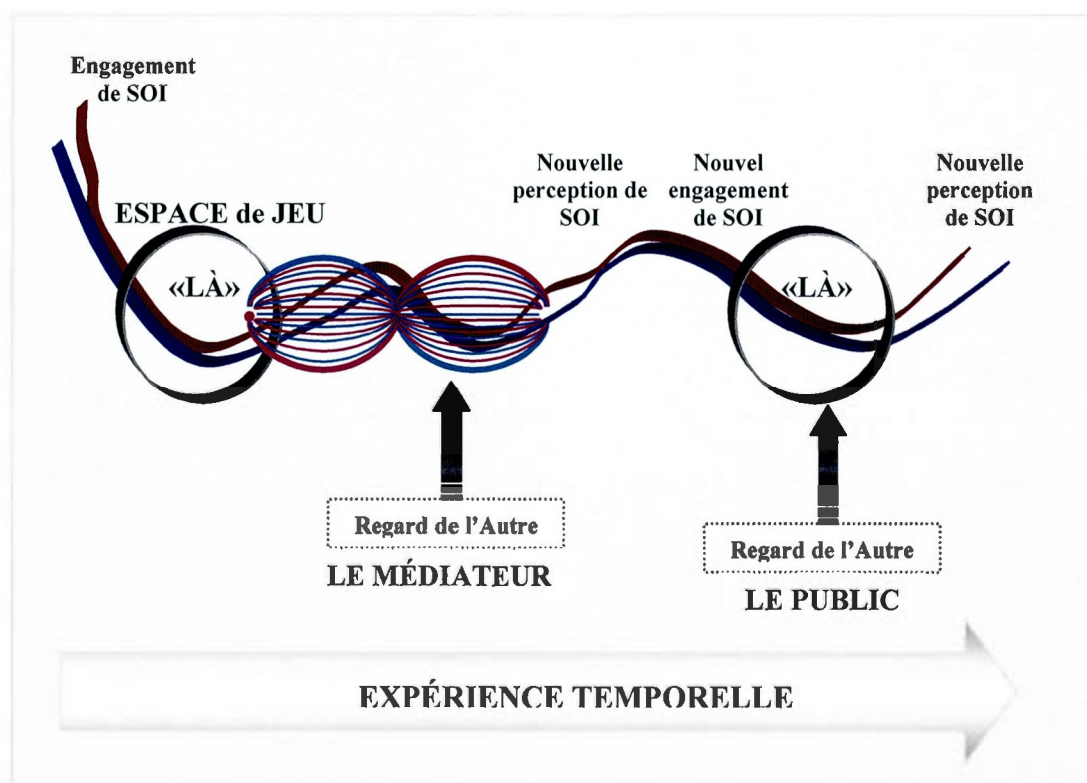


Figure 5.13 C'est dans « là » que « ça » se passe

5.7.2 Cinq temps repères

Nous avons identifié, à travers les données, cinq temps repères de l'expérience : celui des répétitions (dont les phases ont été présentées avec l'expérience dynamique), celui de la représentation, celui du salut final avec ses applaudissements, celui des félicitations par les proches après les applaudissements et un cinquième temps de rétrospection et de projection.

5.7.2.1 Le temps de la représentation

Le temps de la représentation est un moment intense, cela « se passe pour vrai ». Il marque un passage significatif. « Mon expérience, je la situe toujours depuis deux ans... Parce que ça fait deux ans que je fais une année complète: et les cours et le spectacle ». Avant, Colette ne percevait pas qu'elle vivait une expérience parce qu'elle abandonnait avant la représentation. Pour donner un sens à l'expérience, il faut faire le spectacle, « se rendre jusqu'au salut final » (Côme).

5.7.2.2 Le temps des applaudissements

Une importance est accordée au moment où on est applaudi par le public. Ce temps est vécu comme un moment de reconnaissance. La personne se sent alors valorisée dans ce qu'elle a « fait » et « réussi ». Parce que la personne réussit à « faire sans accrochage majeur », les applaudissements viennent confirmer cette réussite. Ce moment est vécu comme un moment de célébration : « ce moment-là où c'est la fête... à la fin quand tout le monde applaudit, c'est tellement la fête! » (Colette).

5.7.2.3 Le temps des félicitations

Les instants qui suivent les applaudissements sont aussi vécus intensément. Ce moment contribue également au sentiment de réussite, où la personne se sent reconnue et valorisée dans ce dépassement, par des « Youpi! Bravo! Félicitations! » (Henri), tout le monde est « super fier » : « ma toute petite fille [...] elle sifflait son

grand-père » (William). « C'est important; comme ça ils savent qui on est » (Henri). La personne se sent reconnue et cette reconnaissance passe par le regard de l'autre. Wally ajoute : « j'ai senti de mes proches que j'avais fait quelque chose de pas ordinaire pour me sortir de mon handicap ». Nous y voyons la marque d'un passage significatif de la personne « handicapée », à celle « sortie de son handicap ».

5.7.2.3.1 Amorce de réflexion à propos du temps accordé

Dans cette dimension qui touche l'expérience du temps, se croise celle de l'expérience symbolique. Le lien à l'autre (de l'expérience symbolique) devient la rencontre temporelle de l'autre. Par cette rencontre, le regard de l'autre renvoie à l'image de soi. « L'espace où quelqu'un a le sentiment de pouvoir bouger librement est à la mesure de l'espace qu'il s'accorde et de celui que lui accordent les autres » (Laing, 1971, p.169).

Nous y voyons des similarités avec les observations de Beauchamp (1998, p. 139) au sujet des adolescents qui font du théâtre. Selon l'analyse de Beauchamp, « le spectacle serait rite de passage dans sa mise en œuvre, dans les caractéristiques de sa structure, ainsi que dans les exigences et les effets de sa réalisation ».

L'expression « rite de passage » a été proposée par Van Gennep (dans un ouvrage paru en 1909 et réédité en 1981) qu'il définit comme étant une finalité commune consistant à marquer le passage d'un individu d'un état bien défini à un autre état tout aussi bien défini. Cependant, ce n'est pas le rite qui crée le consensus, il est la structure favorable d'un temps repère et significatif. De plus, « pour qu'un rite soit un rite, il doit être fixé dans une tradition. Ni une cérémonie célébrée pour la première fois ni un geste symbolique ne sont encore des rites. Il leur faut du temps pour le devenir, que les postures, les gestes, les mots, les sons, les odeurs et les goûts soient répétés encore et encore » (Bauer, 2003, p. 4). C'est pourquoi nous préférons utiliser

les termes de « stratégies de ritualisation » proposés par Bell (1992. p. 197). « "Ritualiser ", c'est utiliser des stratégies pour distinguer des activités particulières et mettre à part des façons d'agir [...] La notion de ritualisation réintroduit une dynamique dans l'approche des rites », considérés alors comme « des démarches actives et volontaires ».

Dans son étude de terrain sur le « rite de passage pour les personnes en situation de handicap », Santamaria (2007, p.4) raconte l'histoire de Christophe où l'entrée dans la majorité représente ce moment « où je ne serai plus handicapé ». Dans ce rapprochement de deux contextes différents, se révèle la marque du passage. La personne y est autre chose que les conséquences de sa pathologie, elle est un être social inscrit dans la norme d'un événement social, reconnu comme tel. Pour reprendre Van Gennep (1909, 1981), nous y retrouvons le passage d'un individu d'un état bien défini à un autre état tout aussi bien défini, mais nous y trouvons aussi la « démarche active et volontaire » des personnes, telle que proposée par Bell (1992, p. 197).

Avec la pratique du « théâtre réalité » (ou théâtre d'intervention), ce passage significatif pousse la démarche, au-delà des félicitations, jusqu'à inviter le public à s'engager, à se dépasser lui aussi et à devenir acteur de changements.

Ces stratégies de ritualisation ne peuvent fonctionner sans un consensus minimal des spectateurs qui participent à la rencontre, qui maintiennent vivant le lien symbolique qui les unit et qui s'engagent dans ce présent de la célébration.

5.7.1.4 Un temps de rétrospection et de projection

Le moment de l'interview a été, pour les personnes, un moment de rétrospection et de projection. Nous avons donc regroupé des données qui concernent ce temps et nous sommes intéressée au sens qu'elles donnent lorsque l'expérience est passée.

Elles parlent de changements dans leur façon d'être, non seulement au théâtre mais dans la vie : « c'est le théâtre qui m'a transformée ». Cette transformation est décrite comme un « déblocage », une ouverture à soi. À travers cette stratégie de ritualisation (monter sur scène), la personne s'est approprié un espace où elle se sent exister et vivre dans le cercle social. « J'ai pris confiance parce que j'ai pris ça comme un défi... comme un défi personnel, celui de monter sur scène... donc de vaincre une peur... celle d'affronter le regard de l'autre... C'est vraiment dans la quête de soi, c'est à dire de s'approprier un espace où on peut exister et vivre dans le cercle social, pas seulement pour soi, dans une zone protégée, mais se donner le droit de vivre devant l'autre... comme personne » (Colette).

Lorsque les personnes parlent du souvenir qu'elles gardent de la représentation elles ont le sentiment de s'être dépassées, d'avoir fait « un grand pas dans la vie » (Justin), d'avoir relevé un « beau défi » (Côme). Cela peut aller jusqu'à se projeter dans l'avenir : « Ça te dit que tu peux aller loin, plus loin encore, jusqu'à la limite » (Robert); « avoir un avenir, un jour... et puis d'aller vers l'avant » (Gaël).

Les changements observés sont différents pour chacun. « Là » (Colette), dans cet espace-temps, les personnes n'accordent pas toutes la même valeur à ce qui s'y est passé, à ce qui s'est vécu.

Comme nous l'avons déjà mentionné, certaines personnes accordent une valeur thérapeutique à leur expérience. La personne cherche un mieux-être. Les données de

Nicolas concernent le fait de dépasser sa pathologie : « J'ai vaincu ma peur des autres justement, qui est la caractéristique fondamentale de ma maladie qui est la schizophrénie ». La démarche de Nicolas est axée sur le développement d'un savoir-être (tel que décrit par Saint-Jacques, 1994).⁹⁸

Pour certaines personnes, il s'agit de pouvoir démontrer un savoir faire : « j'ai fait un spectacle, je sais le texte par cœur ! » (Elger). Cette démarche est plus axée sur le développement d'un savoir faire (tel que décrit par Saint-Jacques, 1994). D'autres personnes y accordent une valeur cathartique, où les personnes cherchent à atteindre le spectateur. D'autres encore, y voient une valeur politique à changer le regard du spectateur.

Une personne (autiste) nous a expliqué comment elle s'est appliquée, avec son frère et le metteur en scène, à comprendre la différence qui existe entre l'espace de jeu, l'espace de scène et l'extérieur; entre « comment ça se passe » sur scène et comment ça se passe dans la famille.

Pour d'autres encore, l'atelier de théâtre demeure une activité « utile », leur engagement se limite à cela : « Pour moi, c'est utile mais ce n'est pas essentiel [...] c'est utile, mais je ne mets pas ma tête sur le billot pour ça » (William).

Dans cet espace-temps humain, les personnes ne vivent pas toutes la même réalité. Elles peuvent prendre plusieurs années avant d'appriivoiser les composantes de la pratique. Ce phénomène émergeant de personnes marginalisées qui font du théâtre

⁹⁸ Dans sa recherche, Saint-Jacques détermine les modalités du processus de production dramatique et leurs caractéristiques. Les données ont été recueillies auprès de 91 étudiants dans des cours de didactique de l'art dramatique. Le processus de recherche est inspiré de l'approche phénoménologique (Tesch, 1987; Van Manen, 1990), l'analyse des données est appuyée sur la méthode d'analyse comparative de Glaser et Strauss (1967).

ouvre vers des explorations diverses. Nous croyons que les personnes elles-mêmes participent ainsi aux efforts d'inclusion, par une démarche active et volontaire : « Avant, [...] j'étais très indépendante dans la vie... pi quand j'ai eu mon [*accident*], j'étais dépendante de beaucoup d'affaires, [...] ça fait que là, je me suis dit : là, je vais me prouver que je suis capable » (Laurence).

La représentation est le miroir brouillé de ces efforts, il ne renvoie qu'un faible reflet de ce que vivent les personnes et des efforts qu'elles tentent pour « prendre leur place », à leur mesure, par des stratégies diverses. La pratique théâtrale n'a donc pas la même fonction pour tous, elle peut être, pour certains, une pratique favorisant l'affirmation de soi; pour d'autres, elle est un médium utilisé comme facteur de changements sociaux. Mais, pour tous, elle est un lieu de reconnaissance de soi par les autres. Ainsi, l'expérience temporelle structure les fondements de l'expérience symbolique et permet à l'être de se voir transformé. Dans cette perspective, la position du médiateur ne concerne plus l'expérience théâtrale en elle-même, mais le sens qui est donné à la vie. Elle touche à la conscience que nous avons de nous-mêmes et des autres. C'est ainsi, que l'expérience temporelle structure les fondements de l'expérience symbolique. Elle est la règle d'un espace-temps fixe et circonscrit qui, comme une balise, nous permet de créer un autre espace, hors temps.

5.8. Une dimension absente

Bien que cela ait été formulé dans un autre contexte, nous reprenons les mots d'Ubersfeld (2002, p.1) : « Qu'est-ce qui permet à une œuvre théâtrale, si soumise au temps, d'échapper au temps? Le fait d'être un poème ».

Qu'est-ce qui permet à une expérience de ne pas être identifiée que par la structure de l'événement ? Qu'est-ce qui permet à une démarche de ritualisation de devenir un projet de création ? Qu'en est-il de l'œuvre et de la poésie ?

Les données qui concernent ce qui se joue sur scène se résument souvent à une action, au nom d'un personnage, au titre de la pièce, à une indication. Par exemple : « si tu joues eh... une grand-mère, il faut que tu aies une voix de grand-mère, [...] il y a des professeurs qui disent des fois : ça marche pas [...] Vaut mieux que tu laisses ta voix naturelle » (Henri).

Celles qui concernent les techniques de jeu sont plus nombreuses et détaillées. Les données ne révèlent pas d'approches nécessairement novatrices et un praticien du théâtre peut facilement reconnaître les techniques de jeu qui sont décrites. Les données qui concernent le fait de créer, quant à elles, sont sommaires : « j'aime beaucoup mieux créer que jouer » (Colette), « Imaginer, créer... J'aime ça, créer » (Kathy).

Cela nous questionne sur l'espace qui est laissé à la création, à ce qui s'échappe du temps. Que nous disent les personnes sur la création ? Qu'entendent-elles par création ? Elles en parlent plus en termes d'idées : « Tout le monde avait son mot à dire... pi on respecte ça... on dit pas : c'est pas une bonne idée ça. On va l'essayer » (Aaron).

Nous avons trop peu de données pour pouvoir identifier comment se positionnent les personnes interviewées face à la création. Elles réfèrent peu à l'identification aux personnages, aux thèmes, aux situations vécues sur scène. Elles réfèrent peu à l'imaginaire, à l'invention. Malgré cette absence d'indices, nous comprenons qu'elles aiment jouer, qu'elles aiment donner leurs idées, qu'elles éprouvent un sentiment de dépassement et qu'elles observent des changements. Bien que nous puissions discerner des distinctions entre jeu, savoir être et savoir-faire, si nous désirons rester liée aux données, la pratique du théâtre demeure une expérience globale et

englobante, c'est-à-dire qu'elle concerne toute la personne et tout ce qu'elle vit dans sa réalité quotidienne. Ce serait là le sens fondamental que les personnes interviewées accordent à leur expérience théâtrale. Dans cette logique, il suffirait de laisser « faire », à la mesure de chacun. Il suffirait qu'il y ait un médiateur qui accompagne les personnes dans tous ces possibles; non pas parce qu'elles sont handicapées, mais parce qu'elles sont des initiées.

La difficulté que présente la création relève de la dynamique de la médiation qui se doit de tenir compte des multiples expériences, à l'intérieur d'une communauté qui se représente le monde. Une autre difficulté du médiateur repose, en partie, sur la capacité de chacun à tolérer les grands écarts qui peuvent exister entre les personnes : « Il y en a qui apprennent vite, pi il y en a qui apprennent moins vite, han? Mais celui qui apprend moins vite, [...] on vient qu'on trouve ça plate [...] parce qu'on a pour notre dire que nous autres on le sait » (Katia).

Considérer la pratique théâtrale dans sa globalité, assure une exploration de tous les possibles et nous apparaît comme étant une des façons de garder cette pratique vivante. Par la structure même du projet théâtral, il existe une place pour définir des stratégies de développement de la création. Le jeu n'est pas nécessairement créatif, mais il dit toujours « je ». Cela souligne le paradoxe qui existe sur ce phénomène, coïncé entre les lectures que chacun en fait.

5.8.1 Amorce de réflexion à propos de cet espace-temps de parole

Selon Le Capitaine (2006)⁹⁹, les professionnels spécialisés qui travaillent auprès des personnes handicapées conçoivent encore la notion d'accessibilité « comme un ajout de quelque chose » qui aiderait à rejoindre le monde normal. Alors que sur le plan

⁹⁹ Jean-Yves Le Capitaine est Chef de service à l'Institut Public pour Jeunes Sourds et Malentendants La Persagotière, à Nantes.

philosophique cette notion d'accessibilité fait rupture avec les paradigmes de la réadaptation et de l'intégration. En effet, tant que les animateurs, éducateurs, metteurs en scène ou responsables des organismes garderont un contrôle sur le droit de parole, il n'y aura pas de prises de paroles.

5.9 En résumé

Faire du théâtre, c'est un tout. Ce « tout » global est le nœud central de notre analyse.

Nous rappelons que cette expérience globale touche cinq dimensions d'expériences. Premièrement, l'expérience symbolique et l'expérience ludique sont le lien à l'« Autre » et le lien à la vie. Elles sont le fondement de toutes les autres expériences. Elles les précèdent et se poursuivent après la réalisation du projet. Elles sont l'essence de ce qui se vit, elles sont le désir et le plaisir investis dans le projet. Deuxièmement, l'expérience dynamique est une quête, un mouvement vers un but. Elle est une force agissante qui puise ponctuellement à la source des désirs. Troisièmement, l'expérience collective est l'orchestre des forces, des énergies, des désirs de chacun. Quatrièmement, la perception de l'autre influe sur les forces investies et la participation de chacun. Le médiateur, puis le public, influent sur la direction des forces. Cinquièmement, l'expérience temporelle est le métronome des expériences qui agit comme règle commune.

La pratique théâtrale n'a pas la même fonction pour tous et tous n'y accordent pas le même sens. Les personnes interviewées - tout en étant conscientes des différents aspects et des composantes de la pratique théâtrale - insistent sur le fait que la pratique ne peut se définir que par un aspect spécifique. Il demeure important pour ces personnes que la pratique soit considérée comme une expérience globale en soi, qui ne se découpe pas en étapes précises et qui ne se limite pas à une seule fonction. Ainsi, les attentes et les bienfaits ressentis sont différents pour chaque personne et

doivent demeurer implicites. C'est-à-dire que pour chacun il importe que leur motivation à s'engager dans un projet demeure personnelle, qu'elle demeure une aspiration secrète.

Derrière cette motivation - à la genèse du projet - se cachent deux sources: le désir et le plaisir. Désir et plaisir créent du réel. Ils sont ce qui permet à la conscience de se saisir de son objet de manière réflexive et de le penser comme présence. Sans ce fondement, où le désir et le plaisir de l'être y sont respectés, peu se construit. Il n'y a pas de vie, qu'une imitation de ce qu'elle pourrait être. Désir et plaisir assurent la présence de l'être. S'ils sont reconnus comme tels, ils peuvent alors devenir une détermination de l'agir. C'est en marchant que se fait le chemin; désir et plaisir sont l'élan du marcheur.

Il est difficile de mesurer ce que la pratique apporte précisément. Parce que chaque expérience demeure un engagement et un défi personnel. La principale motivation des personnes étant la prise de pouvoir sur leur vie. Pour tous, dans sa structure même, l'espace théâtral est un lieu de reconnaissance de soi par les autres. Cela touche à la conscience ontologique que chacun a de lui-même et des autres; et cela exige de considérer « notre manière d'être intéressé par les êtres humains et à ce qui nous intéresse en eux » (Sellars, 1998, p.309).

Au départ, la personne s'engage dans un voyage vers soi et vers l'autre. Plus qu'une succession d'étapes, il s'agit d'une expérience qui se vivra tout au long du processus.

Dans cette expérience, elle engage d'abord sa pensée, ses désirs comme source d'énergie et d'inspiration. Les premières rencontres ne lui semblent pas liées au projet. Souvent, ce n'est qu'après avoir vécu tout le processus que la personne prend conscience des différents apports de son expérience. Dans cet espace-temps humain,

les personnes ne vivent pas toutes la même réalité et cela peut prendre plusieurs années avant qu'elles apprivoisent les composantes de la pratique.

La base commune à toutes ces expériences demeure le jeu; espace symbolique où la dynamique s'accomplit dans des limites fixées de temps et de lieu, il est au cœur de la pratique. Si le projet est une voie d'engagement, l'espace de jeu peut être considéré comme une épreuve de passage, où le lien à l'autre renvoie à l'image de soi.

L'espace de jeu devient alors l'espace où les actes d'engagement de la personne donnent souffle au mouvement d'élaboration du projet. Par des mises en action, le désir se meut en force agissante orientées vers un but; la personne s'engageant à sa mesure.

Les personnes apprennent. Toutes. Peu importe le handicap. Cela se fait par découverte progressive, par tâtonnement et expérimentation. Elles sont amenées à découvrir par elles-mêmes en élaborant des hypothèses, en supportant la tension de ne pas savoir, de se tromper et de recommencer, en acceptant de se donner le temps nécessaire. Progressivement, elles traversent leurs peurs, se confrontent aux autres, travaillent sur elles-mêmes.

Elles commencent alors à mettre du jeu dans leur vie. Des émotions s'éveillent par le plaisir de jouer. Le plaisir étant le liant d'une relation qui se construit; peu importe le rôle que la personne y joue.

Les mises en action collectives deviennent une mise en relation d'énergies, de forces agissantes et d'ondes rythmiques. Chaque mise en action et chaque mise en relation - à partir des expériences de vie et des désirs de chacun - génèrent une dynamique particulière au collectif. Cela devient une mise en relation sinusoïdale d'un flux

d'énergie, créant une rythmique et une dynamique d'un « nous » s'actualisant dans l'atteinte de l'objectif.

C'est ainsi que l'énergie du groupe peut avoir une incidence sur la représentation. Le metteur en scène ne peut intervenir directement sur le collectif, la pratique est fédératrice, en elle-même, de l'adhésion et de l'énergie de chacun. Dans cette perspective, le metteur en scène est un médiateur, il est le gardien des valeurs et des règles inhérentes à la pratique.

C'est là, que beaucoup se joue. Dépendamment des approches, c'est dans cette marche progressive vers soi que le rôle de l'animateur, metteur en scène, médiateur prend toute son importance. Peu importe le titre qu'il porte, il doit considérer les personnes comme sujets et non comme objets.

La pratique théâtrale en elle-même, dans son histoire, n'est pas un phénomène émergent, ce qui est relativement nouveau c'est la rupture avec sa tradition, provoquée par l'intérêt qu'y ont porté les éducateurs, psychoéducateurs, ergothérapeutes, psychanalystes, psychosociologues, gérontologues ou didacticiens. Leur regard peut enrichir notre compréhension de la pratique, tant qu'elle n'est pas cristallisée dans sa fonction. La pratique ne doit pas rompre avec sa tradition parce qu'alors le projet demeure centré sur un problème plutôt que sur la personne.

La pratique du théâtre demeure une expérience globale et englobante, c'est-à-dire qu'elle concerne toute la personne et tout ce qu'elle vit dans sa réalité quotidienne. C'est le sens fondamental que les personnes accordent à leur expérience théâtrale.

Cette position est déterminante dans la nature des fonctions et des responsabilités du metteur en scène qui s'inscrit dans l'élaboration collective du projet. Dans cette

perspective, il est avant tout un médiateur, qui accompagne les actions et les actualisations réussies de la personne; non pas parce qu'elles sont handicapées, mais parce qu'elles sont des initiées; prenant soin des acteurs et non des « patients ».

Dès la première rencontre, les valeurs de confiance et de respect doivent être des règles explicitées. Encore faut-il que le médiateur les respecte.

L'expérience symbolique, le désir de l'être ne sont pas toujours reconnus par ceux qui accompagnent les personnes. Le metteur en scène ne répond pas vraiment ou ne reconnaît pas toujours cette notion fondamentale. Or, l'engagement dans un jeu relève d'une décision de la personne. Jouer contre son gré ou jouer sous la menace n'est plus jouer, tout comme une volonté forcée ou contrainte n'est plus de la volonté.

Lorsqu'il y a convergence éthique des propositions, la personne est alors marquée de façon sensible. L'expérience suscite son existence. Elle se découvre, se transforme, se sent validée dans son être, elle sent qu'elle peut généraliser ses compétences dans d'autres sphères sociales, participant ainsi aux efforts d'inclusion, par une démarche active et volontaire.

À contrario, lorsqu'il y a une fracture éthique, il n'y a pas de rencontre entre les personnes, mais une mise en parallèle des trajectoires. La personne se sent invalidée, isolée, ce qu'elle vit demeure non signifié et non signifiant. Il devient impossible pour elle de pouvoir pousser plus loin sa démarche.

Dans un mouvement de distanciation avec la phase d'élaboration, le moment de la représentation demeure une expérience vécue comme un moment marquant. La représentation joue le jeu du temps, elle peut être considérée comme une stratégie de ritualisation dynamique, dans une démarche active et volontaire.

Le jeu sur scène, émergeant des efforts posés personnellement et collectivement, au cours des répétitions, marque alors l'aboutissement d'une lente construction et donne une valeur à ces efforts : un sentiment de dépassement, de réussite et une reconnaissance de soi et de l'autre dans le monde. Par cette rencontre, le regard de l'autre renvoie à l'image de soi. La personne s'approprie un espace où elle se sent exister et vivre dans le cercle social.

Cette stratégie de ritualisation ne peut fonctionner que s'il y a un consensus minimal de spectateurs qui accordent aux personnes un pouvoir de parole, les découvrant dans un rôle jusqu'alors inconnu. Ils participent de la rencontre, en maintenant vivant le lien symbolique qui les unit et en s'engageant dans ce présent de la célébration.

La pratique doit s'inscrire dans la tradition du spectacle vivant qui répond à une urgence de se dire et de s'inventer un mode d'être. Nous croyons qu'il faut miser sur cette énergie, cet élan; les personnes devenant, à leur façon, des créateurs qui ouvrent vers des explorations diverses.

Il importe de reconnaître les personnes comme êtres porteurs de désirs. C'est ce que nous avons entendu des personnes que nous avons rencontrées. Elles peuvent développer un langage qui leur est unique, s'approprier l'espace de jeu à la mesure de leurs capacités mais aussi à la mesure de ce qu'on leur permet : « nous on va prendre cette place-là... On va prendre notre place » (Patrick).

CHAPITRE VI

LA DISCUSSION

Nous présentons dans ce chapitre une discussion sur l'apport de cette recherche dans le domaine de la pratique théâtrale. Il s'agit, d'une part, de mettre en évidence les similarités des résultats avec les écrits de praticiens portant sur les mêmes éléments de la pratique et, d'autre part, d'enrichir – par la conversation avec d'autres théoriciens – la compréhension du phénomène à l'étude. En lien avec la problématique, ces rapprochements nous permettront de mieux définir le sens que prend cette pratique dans le contexte actuel.

Nous présentons, ensuite, les conditions qui peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité des activités, en faveur des personnes qui s'adonnent à cette pratique. Ces conditions sont présentées en cohérence avec les résultats de nos efforts de compréhension de ce que vivent les personnes handicapées qui font du théâtre et comme principes éthiques, c'est-à-dire comme structures du champ d'action de la pratique théâtrale (Crozier et Friedberg, 1977, p. 17).

6.1 Un retour sur la problématique pour un resserrement du sujet

Nous rappelons que l'intention de départ, telle que présentée au premier chapitre, a été de saisir l'intention et le projet qui anime une personne en situation de handicap qui fait du théâtre.

Comme la pratique théâtrale avec des personnes handicapées est un phénomène social émergent et peu documenté, le problème s'est présenté comme un manque, un territoire de questionnement. L'hypothèse - la seule possible au départ - étant alors que les personnes ont une compréhension de ce qu'elles vivent, qu'elles accordent un sens à leur pratique, qu'elles peuvent nous informer comme sujet et nous permettre de construire du savoir à partir de leur expérience.

Cette démarche s'inscrit donc dans la reconnaissance de pratiques et de savoirs, de fondements éthiques, capables de prendre en compte l'être humain comme sujet intégral. Cette position bouscule des concepts régulateurs, résultats d'une rationalité qui se veut scientifique et qui relègue ce qui, dans le sujet, pourrait apparaître comme facteur de résistance à cette rationalité scientifique (Nadeau-Lacour, 2000).

Notre démarche a donc été essentiellement inductive, c'est à dire que notre attention a porté sur la mise en évidence du sujet à partir des expériences et dans ce qui structure ces expériences en tant qu'expériences. À travers les multiples interprétations intentionnelles, nous avons maintenu notre attention à distinguer ce qui est essentiel au phénomène, c'est-à-dire à saisir le sens, en cernant ce qui résiste à toutes les interprétations.

Pour nous rapprocher du sujet, nous avons circonscrit le phénomène dans son contexte social actuel. Cette étape est un premier apport à la recherche, puisqu'elle constitue une première recension des organismes qui offre ce service au Québec. Ainsi, nous avons observé que dans leur rapport à la pratique artistique, les structures qui soutiennent ce type d'activités visent réadaptation, intégration ou développement personnel. Elles se placent dans un spectre assez large, entre une perspective d'intégration au travail et l'expression de la créativité (Ruymen, 2005). Or, suite à

l'analyse des résultats, il apparaît qu'il n'y a pas toujours accord entre les objectifs proposés et les attentes des participants.

Nous avons pu identifier des moments de convergences des propositions éthiques, mais aussi des moments de fracture (ou de solitude des propositions) entre la vision du médiateur et les aspirations de la personne qui s'engage dans le projet. Une analyse attentive du processus dynamique nous a amenée à identifier les facteurs qui favorisent cette convergence ou cette fracture. C'est-à-dire, à ces moments où la personne perçoit qu'elle répond ou ne répond pas adéquatement à ce que lui demande le médiateur.

Nous présentons un bref retour sur les sentiments éprouvés de façon générale et les attentes exprimées concernant cette activité. Nous présentons ensuite, de façon plus dense, les éléments principaux qui participent au processus dynamique. Nous terminons par une réflexion sur les principes éthiques - comme structures du champ d'action - qui pourraient favoriser ce processus.

6.1.1 Les sentiments éprouvés et les attentes

Au départ, l'intérêt pour l'art n'est pas un élément essentiel à la démarche. Lorsqu'elles font du théâtre, les personnes éprouvent du plaisir et c'est là la première attente exprimée : « le plaisir, le sens même du théâtre » (Patrick). Au-delà de l'objectif ciblé par la structure qui offre le service, la notion de plaisir est primordiale. Les personnes aiment faire du théâtre parce que les moments de rencontre sont des moments d'échanges, de socialisation. Bien que cet élément semble évident lorsque l'on parle de jeu, nous observons que cet élément est parfois oublié. Il apparaît cependant essentiel à la compréhension du sens qui est accordé à cette pratique. En effet, les personnes la considèrent comme une activité sociale englobant des expériences implicites variées et marquées par un sentiment de plaisir.

L'autre attente importante est celle de la valorisation de soi, exprimée par Colette comme étant une « quête de soi ». La personne, à travers une expérience théâtrale désire être reconnue comme être.

Toute personne désire être reconnue par ce qu'elle pense et éprouve, à travers ses expériences, en partageant la perception qu'elle a de ce qui l'entoure. Les personnes interviewées n'échappent pas à ce désir. Cependant, l'analyse des données nous a amenée à faire la distinction entre le fait d'être reconnu par le groupe pour ce que l'on est et celui d'être reconnu pour ce à quoi on doit ressembler. La non reconnaissance de la personne comme être et la non reconnaissance de sa motivation personnelle apparaît comme la pierre d'achoppement du processus. Cela questionne le rôle de l'acteur et le pouvoir de celui-ci. Il apparaît que, pour les personnes qui s'approprient un espace de jeu, ce pouvoir sur soi est un enjeu important; il est au cœur de l'expérience et questionne en même temps le pouvoir sur l'autre, de même que le pouvoir des autres sur soi. Une fracture

La convergence éthique des propositions entre la personne qui participe au projet collectif et le médiateur est essentielle. Sans elle, il n'y a pas de mise en jeu du sujet, puisque ce qu'elle vit demeure non signifié et non signifiant.

Lorsqu'il y a fracture éthique (ou solitude) des propositions, il n'y a pas de rencontre mais une mise en parallèle de trajectoires. D'un côté, la trajectoire de l'acteur comme être qui s'engage dans un projet et qui lui donne vie; de l'autre, la trajectoire du médiateur comme metteur en scène d'un système porteur du projet. « L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par

l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 9).

6.1.2 Les changements observés

Les personnes handicapées qui font du théâtre considèrent les temps de répétitions principalement comme le véhicule d'exploration du rapport entretenu avec soi et avec les autres. Le moment de représentation marque l'aboutissement de leur quête comme moment de reconnaissance. Cet aspect diffère de la position de certains metteurs en scène qui œuvrent dans la pratique professionnelle, tel Denis Marleau qui trouve « obsolète la notion de répétition » qu'il remplacerait par « celle d'essai avant la représentation » (*cité par* Féral, 2001, p. 223). Pour les praticiens professionnels, bien que le travail accordé au processus soit fait avec rigueur, le produit demeure une finalité. Pour les personnes interviewées, ce produit (la représentation) marque l'aboutissement du processus sans en être le premier objectif. Pour cette raison, notre attention s'est portée moins sur le temps de représentation que sur celui du processus.

6.2 Une analyse des convergences entre les modèles

À partir des données et de leur analyse, des concepts ont émergé. Nous avons confronté ces concepts émergents à des concepts théoriques existants. Cette dernière démarche a permis d'enrichir notre théorie.

À des moments différents et dans différents contextes, des praticiens et des chercheurs se sont attardés à décrire le processus de création et, de façon indirecte, l'expérience dynamique telle que décrite au chapitre précédent. Nous nous sommes intéressée aux similarités qui existent entre trois modèles. Il s'agit de la dynamique de création (Gosselin *et al.* 1998), du processus créateur de l'acteur (Stanislavski, c1984) et des processus de création théâtrale qui conviennent aux adolescents (Beauchamp, 1998).

6.2.1 La dynamique du processus de création

Un parallèle peut être tenté entre les trois phases que nous avons présentées (quête de soi, actualisation de soi et dépassement de soi) et celles du modèle de Gosselin (1998). Ce dernier présente la dynamique du processus de création. Bien que les données de notre recherche ne concernent pas le processus de création à proprement parler, nous observons certaines similarités.

Gosselin (figure 6.2.) décrit trois phases du processus créateur : la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. Selon ce modèle, trois mouvements dynamisent chacune de ces phases : le mouvement d'inspiration, le mouvement d'élaboration et le mouvement de distanciation. L'inspiration joue un rôle prépondérant au cours de la phase d'ouverture, l'élaboration au cours de la phase d'action productive et la distanciation au cours de la phase de séparation (Gosselin et al. 1998). Notre attention porte principalement sur ces mouvements dynamiques.

Le mouvement d'inspiration anime le créateur, c'est le moteur qui pousse à l'action. Il est plus actif pendant la phase d'ouverture. Il est imprégné de spontanéité, de fantaisie et d'irrationalité¹⁰⁰. Pendant la phase d'ouverture - qui est dynamisée par le mouvement d'inspiration - la personne requiert une « aptitude particulière » à « accueillir les émergences », à « leur prêter attention »¹⁰¹.

Le mouvement d'élaboration est le travail conscient vers un but, il concrétise l'idée. Il est plus actif pendant la phase d'action productive. Il est animé par la volonté, la rationalité et le travail conscient orienté vers un but¹⁰². Pendant la phase d'action productive - qui est dynamisée par le mouvement d'élaboration - la personne requiert une « aptitude à supporter pendant un certain temps le tourment et la tension qui

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 654.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 655.

¹⁰² *Ibid.* p. 654.

ponctuent certaines périodes du processus créateur »¹⁰³. Cette phase requiert aussi une « implication de la capacité d'analyse, de la capacité de faire des choix et de la capacité de prendre des décisions ».¹⁰⁴ Une autre aptitude joue un rôle crucial : la capacité de persévérer, qui implique d'« accepter de porter son travail le temps nécessaire ».¹⁰⁵

Le mouvement de distanciation est un mouvement d'éloignement et d'appréciation qui permet de considérer objectivement l'objet. Il est plus actif pendant la phase de séparation. Il est imprégné par la réflexion, l'évaluation et une certaine sagesse¹⁰⁶. Pendant la phase de séparation – qui est dynamisée par le mouvement de distanciation – la personne « accueille alors des aspects de son mystère personnel qui s'expriment. Cela lui donne des indices qui lui permettent de se saisir davantage »,¹⁰⁷ elle « a le sentiment que son œuvre a une valeur importante ».¹⁰⁸

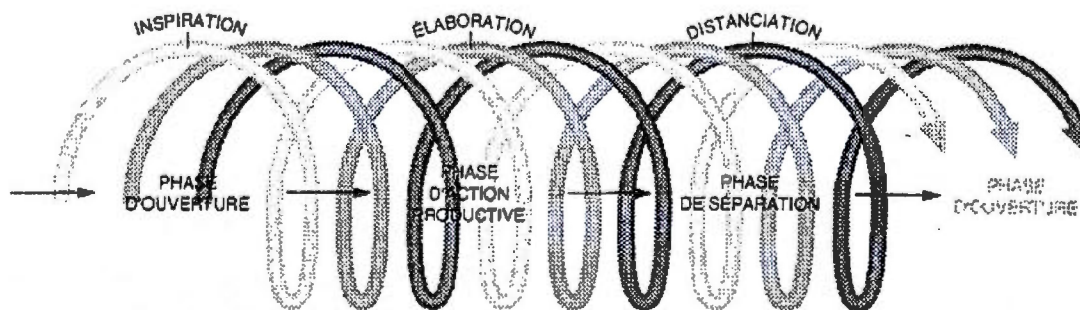


Figure 6.1 Le modèle de la dynamique de création. (Tirée de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998), p. 649.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 657

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 658.

¹⁰⁵ *Ibid.* p. 658.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 655.

¹⁰⁷ *Ibid.* p. 659.

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 660.

Si nous tentons un rapprochement entre les données et le modèle de Gosselin, nous pouvons penser que premièrement, la quête de soi (selon les données) - qui est plus active pendant la phase d'appropriation du jeu - correspond au mouvement d'inspiration (selon Gosselin), plus actif pendant la phase d'ouverture. La quête de soi est favorisée par le plaisir, un sentiment de liberté et un engagement personnel. Ce mouvement s'apparente à celui de l'inspiration, imprégné de spontanéité, de fantaisie et d'irrationalité (selon Gosselin)¹⁰⁹.

Deuxièmement, l'actualisation de soi (selon les données), plus active pendant la phase où le groupe se prépare (en jouant et en répétant), correspond au mouvement d'élaboration (selon Gosselin), plus actif pendant la phase d'action productive. L'actualisation de soi est marquée par le fait de traverser ses peurs, de se confronter aux autres et de travailler sur soi. Ce mouvement s'apparente à celui de l'élaboration, imprégné par la volonté, la rationalité et le travail conscient orienté vers un but¹¹⁰. De plus, l'actualisation de soi est favorisée par le fait de pouvoir se tromper; s'apparentant au fait de « supporter pendant un certain temps le tourment et la tension qui ponctuent certaines périodes du processus »¹¹¹. L'actualisation de soi est aussi favorisée par le fait de pouvoir répéter; s'apparentant à celui « de faire des choix et de la capacité de prendre des décisions »¹¹². Enfin, l'actualisation de soi est favorisée par le caractère non contraignant du temps, s'apparentant au fait d'« accepter de porter son travail le temps nécessaire ».¹¹³

Troisièmement, le dépassement de soi (selon les données), plus actif au moment de monter sur scène, correspond au mouvement de distanciation (selon Gosselin), plus actif pendant la phase de séparation. Le dépassement de soi est marqué par un

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 654

¹¹⁰ *Ibid.* p. 654.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 657

¹¹² *Ibid.* p. 658.

¹¹³ *Ibid.* p. 658.

sentiment de réussite et la reconnaissance de soi. Ces sentiments s'apparentent aux deux descriptions suivantes : la personne « accueille alors des aspects de son mystère personnel qui s'expriment. Cela lui donne des indices qui lui permettent de se saisir davantage »¹¹⁴ et elle « a le sentiment que son œuvre a une valeur importante ». ¹¹⁵

6.2.2 Le processus créateur de l'acteur

Un autre parallèle existe aussi avec le modèle du processus créateur de l'acteur de Stanislavski (c1984). Le tableau, qui est présenté à la page suivante (Figure 6.3), apparaît dans le *Dictionnaire d'anthropologie théâtrale* de Barba et Savarese (1995). Stanislavski en fait la description dans *La Construction du personnage* (Stanislavski, 1984)¹¹⁶. Au chapitre XV¹¹⁷, Stanislavski, sous les traits de Tostov, explique à ses élèves « comment un acteur prépare, dans son ensemble, un rôle », ¹¹⁸ en dressant un tableau à l'aide de banderoles et de drapeaux qui seront posés sur un mur de l'école. La description de ce processus est complexe et détaillée, elle concerne différentes composantes du travail de l'acteur, telles que la voie du conscient et de l'inconscient, les aspects extérieurs du jeu et l'expérience réelle, le travail physique et spirituel, l'état créateur intérieur et extérieur.

À quelques reprises, Stanislavski compare le corps à un instrument de musique que l'acteur doit faire résonner. L'énergie de l'acteur est le souffle, qui à travers l'instrument, peut amener à communiquer, par la forme, toutes les nuances de ses sentiments invisibles. Cette composante a suscité notre attention.

¹¹⁴ *Ibid.* p. 659.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 660.

¹¹⁶ Ce titre devant être, selon la traduction de Poliakov : « Le Travail de l'acteur sur soi dans le processus créateur de l'incarnation ». Poliakov, S. 2006. « Interactions esthétiques. Les fondements figuratifs du système de Stanislavski ». Thèse. Université Lumière, Lyon 2, p. 7.

¹¹⁷ Stanislavski, C. 1984c. , « Perspective du chemin parcouru ». *La Construction du personnage*, chapitre XV, p. 299-318.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 312.

Comme notre intérêt porte principalement sur l'expérience dynamique, nous avons porté notre attention sur cette dimension spécifique que Stanislavski nomme les trois sources d'énergie (figure 5.10). Sur la représentation graphique de son modèle, Stanislavski a placé, au centre, trois sphères (entre la « double présentation » de la « préparation intérieure de l'acteur » et sa « préparation extérieure »).¹²⁰ Elles sont superposées sur une flèche qui monte vers le haut. Stanislavski les présente toujours dans le même ordre : esprit, volonté, sentiment.

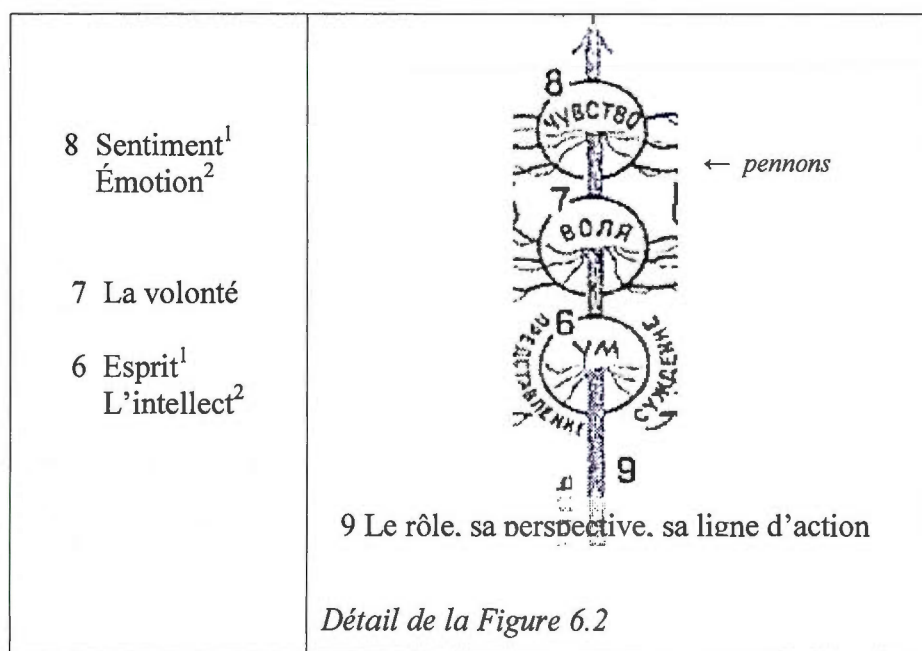


Figure 6.3 Les 3 sources d'énergie dont dispose notre vie intérieure¹²¹

¹²⁰ *Ibid.*, p. 300.

¹²¹ 1- Selon la traduction de C. Antonetti dans Stanislavski. C. 1984c. « Perspective du chemin parcouru », *La Construction du personnage*, Chapitre XV, p. 299-318.

2- Selon la traduction de E. Deschamps-Pria dans Barba, E. et N. Savarese. 1995. *L'Énergie qui danse, un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Lecture : Bouffonneries, n. 32-33, p.22-23.

Lorsque Stanislavski, sous les traits de Tostov, place les drapeaux sur le mur de l'école, il les présente à ses élèves comme « un important, un très important facteur des deux parties de la préparation de l'acteur, c'est le triumvirat que vous connaissez bien. *Esprit - Volonté - Sentiment*. Ces drapeaux sont d'une importance capitale ». ¹²² Il décrit ensuite ce triumvirat : « notre vie intérieure dispose non pas d'une, mais de trois sources d'énergie : *Esprit - Volonté - Sentiment*. Trois musiciens virtuoses [...] Ces trois forces sont comme trois organistes installés devant leur instrument. Au-dessus d'elles, vous voyez les petits pennons semblables à des tuyaux d'orgue. Ils sont là pour répandre la résonnance à travers les divers éléments concourant à la création d'un état intérieur ou extérieur ». ¹²³ Plus loin dans le texte, il ajoute : « nos trois virtuoses sont à leur place et commencent à jouer de leurs instruments *l'état créateur extérieur et l'état créateur intérieur*, représentés sur notre mur, à gauche et à droite. Ces instruments vont devenir des caisses de résonnance et répercuter les nuances de tous les autres éléments ». ¹²⁴

Stanislavski présente ces trois sources d'énergie comme des forces innées qui animent l'état créateur. Ces forces sont les pulsions et le souffle des mises en mouvement et en action. Nous pouvons pressentir, dans son essence, toute la richesse de ce principe sans jamais pouvoir le circonscrire définitivement, ni pouvoir le réduire. La force de l'être est à la fois le souffle des actions et source de l'être. Elle est à la fois une force ontologique et une force agissante. La relation qu'elle produit, par son action, n'est en rien logique, elle est le mystère ontologique de la venue à la présence d'une action par une autre.

Stanislavski décrit l'esprit (première source d'énergie) comme un désir en soi qui dynamise l'action : « vous vous sentez poussé vers le mouvement, vers l'action, prêt

¹²² *Ibid.* p. 302.

¹²³ *Ibid.* p. 307.

¹²⁴ *Ibid.* p. 313.

à accomplir et exprimer les désirs de l'esprit qui est en vous ». ¹²⁵ La deuxième source d'énergie est la volonté. Elle est la pensée (ou l'esprit) qui se mue en force agissante. Elle commande les actions : « l'ensemble de vos moyens d'expressions physiques doit être non seulement hautement entraîné, mais aussi parfaitement subordonné aux commandements intérieurs de votre volonté » ¹²⁶ La troisième source est l'émotion (ou le sentiment). Elle est décrite comme une force émergeant d'un enchaînement d'actions: « lorsque nous vivons réellement un événement de notre existence, nous nous trouvons naturellement dans cet état [...] Si nous ne sommes pas dans cet état nous ne pouvons pas, dans notre existence réelle nous consacrer à vivre nos émotions intérieures et leur expression extérieure [...] cet état est une chose humaine très simple. C'est cette chose qui apporte le souffle de vie ». ¹²⁷ Elle apparaît comme une force affective qui émerge de l'action et qui « prête à nos expériences intérieures, comme à nos actions extérieures, une ampleur, une portée, un élan qui donnent toute leur valeur à nos efforts de création ». ¹²⁸

Si nous tentons des rapprochements entre les sources d'énergie et l'expérience dynamique (quête de soi, actualisation de soi et dépassement de soi), nous pouvons penser que premièrement, l'esprit, qui est un désir en soi (selon Stanislavski), s'apparente à la quête de soi (selon les données). L'esprit dynamise l'action; tout comme la quête de soi, il est un « mouvement vers ». Cette énergie serait plus active pendant la phase d'appropriation du jeu (selon les données).

Deuxièmement, la volonté est décrite comme la pensée qui se mue en force agissante et qui commande les actions (selon Stanislavski). Cette force agissante s'apparente au travail d'atelier qui « ouvre » à soi. C'est-à-dire au mouvement d'actualisation de soi (selon les données), marqué par la répétition des actions et favorisé par le caractère

¹²⁵ *Ibid.* p. 313.

¹²⁶ *Ibid.* p. 313.

¹²⁷ *Ibid.* p. 315.

¹²⁸ *Ibid.* p. 209.

non contraignant du temps : « il faut être patient, avoir du temps, avoir la foi ».¹²⁹ Cette énergie concerne principalement la dynamique qui existe dans les ateliers, pendant la phase où le groupe se prépare.

Troisièmement, les sentiments sont décrits comme une force qui émerge de l'action, Ces sentiments « donnent toute leur valeur à nos efforts de création »¹³⁰ (selon Stanislavski). Cette description s'apparente à celle du dépassement de soi. La personne apprivoise ses peurs par la volonté des actions qu'elle pose en cours de répétition. Le jeu sur scène, émergeant de ses efforts, marque alors l'aboutissement d'une lente construction et donne une valeur à ces efforts : une réussite et une reconnaissance de soi. Cette énergie est plus active au moment de la représentation.

De plus, la flèche de la figure 6.4 est identifiée par Stanislavski comme étant « le rôle, sa perspective, sa ligne d'action ». Cette perspective s'apparente à la notion de défi (selon les données) qui « permet de lancer, pour l'accomplir, toutes les forces de votre organisme ».¹³¹

6.2.3 Les processus de création théâtrale qui conviennent aux adolescents

Des points de convergence se retrouvent également dans l'étude sur le théâtre adolescent de Beauchamp (1998),¹³² L'auteur rend compte de ce phénomène et y

¹²⁹ *Ibid.* p. 313.

¹³⁰ *Ibid.* p. 209.

¹³¹ *Ibid.*, p. 313.

¹³² Cette étude est le résultat de la fréquentation de spectacles créés, produits et joués par des adolescents lors de représentations scolaires, mais aussi d'un suivi effectué pendant dix ans auprès de festivals scolaires, de festivals de création (tel que Créations Jeunesse), de festivals mixtes où se retrouvent adolescents et professionnels de la scène, de festivals étudiants et de festivals amateurs. L'auteur a rédigé ses «notes sur les spectacles vus» à partir du terrain (p. 11). Des entrevues ont été réalisées dans vingt-deux écoles de dix régions du Québec auprès d'adolescents engagés dans un processus de préparation de spectacle (p.15). Vingt enseignants ont également été rencontrés (p.16). Beauchamp, H. 1998. *Le théâtre adolescent*. Montréal : Les Éditions Logiques.

présente notamment « les processus de création théâtrale tels qu'ils conviennent aux adolescents », ¹³³

Dans sa conclusion, Beauchamp écrit que « les adolescents veulent exercer leur imagination et leur jugement sur ce qui marque leur existence ». Pour les adolescents, le théâtre est un lieu où ils peuvent dire et être entendus. Leur théâtre est un théâtre d'émotion, un théâtre au présent et un espace d'affirmation de soi et de leur vision du monde. Pour soutenir les propos des adolescents rencontrés lors de son étude, l'auteur souhaite « l'ouverture de nouveaux territoires culturels par et pour les adolescents, territoires qui seront espaces de création, espaces d'affirmation ». ¹³⁴

C'est dans ce sens, que Beauchamp fait six propositions. Premièrement le théâtre doit permettre aux adolescents de construire leur être individuel et collectif à partir d'un univers qui leur est propre dans toutes ses dimensions. Deuxièmement, ce théâtre doit être un lieu de passage, il doit « être une pratique de transition » choisie par les adolescents eux-mêmes et il doit être joué devant des adultes qui leur confirment « leur passage de l'anonymat individuel au groupe social » ¹³⁵ Troisièmement, ce théâtre doit être un lieu où l'adolescent se confirme à lui-même son engagement dans l'existence. Quatrièmement, les adolescents doivent pouvoir apprendre à travers leur propre pratique, leurs essais-erreurs. Ils doivent aussi être guidés par des adultes respectueux de leur démarche de création. Cinquièmement, le théâtre adolescent doit se définir par son écriture, ses mises en scène, ses conceptions scéniques et ses modes d'approche de la production. Enfin, ce théâtre pourrait faire partie du corpus reconnu des œuvres théâtrales de jeunesse.

¹³³ *Ibid.*, p. 12.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 252.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 252.

Des parallèles peuvent être faits entre l'expérience dynamique telle nous l'avons présentée précédemment et les observations sur le terrain de Beauchamp. L'étude de Beauchamp ne présente pas de modèle, c'est pourquoi nous ne présentons que les principales similarités que nous avons trouvées au fil de la lecture. Nous demeurons consciente que d'autres rapprochements pourraient être faits. Nous en présentons une idée globale.

Premièrement, pour les adolescents, les premières rencontres « donnent l'occasion de commencer à exister sous le regard de l'autre »¹³⁶ et d'élaborer « un mode d'appréciation de leurs propres efforts ».¹³⁷ « Ils s'engagent dans un voyage vers eux-mêmes et vers l'autre, dans un processus de reconnaissance du monde, des idées, des émotions [...] C'est ce qu'ils attendent de l'expérience théâtrale, et, en même temps, c'est ce qui les bouleverse le plus ».¹³⁸ Ces observations s'apparentent à celles qui concernent la quête de soi - « c'est la quête de soi qui compte », « la recherche de soi », « se connaître » (selon les données).

« Les jeunes considèrent cependant que [l]es exercices d'approche ne sont pas liés au théâtre proprement dit »,¹³⁹ Cette information s'apparente aux données de Louise qui accordent une différence entre « faire du théâtre » et « présenter des exercices » : « c'était seulement un exercice public » où on « présente ce que l'on fait ».

Pour les adolescents, « le plaisir de jouer »¹⁴⁰ est un élément essentiel. « Ils se sentent libres face à [l'enseignant] ».¹⁴¹ « La grande majorité d'entre eux y voit un moyen d'expression et de communication des plus complets ».¹⁴² Ces observations

¹³⁶ *Ibid.* p. 28.

¹³⁷ *Ibid.* p. 28.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 38

¹³⁹ *Ibid.* p. 29.

¹⁴⁰ *Ibid.* p. 105.

¹⁴¹ *Ibid.* p. 59.

¹⁴² *Ibid.* p. 24.

s'apparentent aux conditions inhérentes à la quête de soi qui sont liées au sentiment de plaisir, au sentiment de liberté et au fait de pouvoir s'exprimer (selon les données). Deuxièmement, « les jeunes sont très loquaces en ce qui concerne leur cheminement personnel et leurs acquis sur le plan personnel ». ¹⁴³ Une élève a expliqué qu'avant « elle manquait de confiance en elle-même, éprouvait des difficultés à manifester ses émotions ». ¹⁴⁴ Ces observations s'apparentent aux données qui concernent l'actualisation de soi et les changements que les personnes ont observés en elles. Elles ont découvert de nouveaux savoirs faire, se sentent plus affirmées, se perçoivent et perçoivent les autres autrement (selon les données).

« Au début, ils se retiennent, s'arrêtent au seuil de la rencontre », ¹⁴⁵ l'adolescent doute de ses capacités, « ressent un certain malaise » ¹⁴⁶ face à la tâche. Puis, « le plaisir du jeu pointe alors le bout du nez. Cela libère, permet de s'oublier et de puiser en soi ». ¹⁴⁷ Parfois cela donne « l'occasion de se livrer à un travail sur soi-même ». ¹⁴⁸ Cette progression s'apparente à nos données : au début les personnes ont le sentiment de ne rien faire, puis elles éprouvent de la peur et sont nerveuses, elles se confrontent aux autres et elles ont le sentiment d'apprendre, de faire un travail sur soi.

« Le théâtre est ainsi espace de liberté [...] qui se dresse contre l'insécurité physique et morale et dans le sens de l'affirmation de l'être. La pratique artistique devient alors un temps pour soi », ¹⁴⁹ « À la fin du processus d'appropriation, quand les jeunes reviennent sur le chemin parcouru [...] ils expliquent qu'ils ont fait des erreurs, ils ont dû apprendre à nuancer leur approche [...] Ils ont appris que chaque répétition les

¹⁴³ *Ibid.* p. 51.

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 49.

¹⁴⁵ *Ibid.* p. 38.

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 38.

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 40.

¹⁴⁸ *Ibid.* p. 40.

¹⁴⁹ *Ibid.* p. 107.

rapprochaient de leur personnage »¹⁵⁰ [...] Ils comprennent qu'il faut prendre le temps de connaître et que certains apprivoisements ne se font que dans la durée ».¹⁵¹ Ces observations s'apparentent aux trois conditions que nous avons identifiées, soit : le fait de répéter, le sentiment d'avoir du temps, le fait de pouvoir se tromper et recommencer.

Troisièmement, pour les adolescents « jouer pour le public, est [...] un réel défi ».¹⁵² Cette observation s'apparente aux données qui concernent le dépassement de soi : « ça, le dépassement, c'est le but de tout [...] Confiance et défi vont ensemble » Le projet de monter sur scène est un défi à relever (selon les données).

Pour les adolescents, « la représentation est considérée comme l'aboutissement du processus ».¹⁵³ « C'est au moment de la représentation [*que les adolescents*] verront leur capacité à se débrouiller ».¹⁵⁴ La description dans les données est presque identiques : « la représentation est considérée comme l'expérience qui marque l'aboutissement d'une lente construction et qui intègre toutes les phases précédentes ». « Le spectacle mené à terme a donné à plusieurs d'entre eux une confiance accrue en leurs capacités ».¹⁵⁵ Comme pour les personnes interviewées qui ont vécu ce moment comme une expérience de dépassement et de reconnaissance de soi (selon les données).

Dans le même sens, Beauchamp indique que le spectacle est « le résultat d'une conduite de création artistique qui, comme telle, est un mode essentiel de connaissance de soi et de l'autre, d'affirmation de soi et de l'autre dans le monde ».¹⁵⁶

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 39.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 40.

¹⁵² *Ibid.* p. 45.

¹⁵³ *Ibid.* p. 10.

¹⁵⁴ *Ibid.* p. 44.

¹⁵⁵ *Ibid.* p. 51.

¹⁵⁶ *Ibid.* p. 12.

Pour les personnes interviewées, leur expérience repose sur un engagement à la fois personnel et collectif. Elles se disent plus conscientes de leur potentiel et désirent l'exploiter. Elles sentent qu'elles peuvent jouer un rôle social (selon les données).

6.2.4 Une convergence des modèles

Selon notre analyse, l'expérience dynamique concerne une expérience ontologique, un engagement personnel et une force affective (une quête de soi, une actualisation de soi, un dépassement de soi). Un parallèle peut être tenté entre ces trois phases et les modèles de Gosselin, de Stanislavski et de Beauchamp.

Si nous tentons un rapprochement, nous pouvons penser que les sources d'énergie insufflent un mouvement dynamique au processus. Les données des personnes qui ont vécu l'expérience appuient cette théorie. Nous en présentons les principes convergents.

Premièrement, l'esprit (la pensée), comme source d'énergie, est un désir en soi (Stanislavski). Il dynamise l'action. Tout comme la quête de soi (données), il est un « mouvement vers ». Ce désir s'apparente au mouvement d'inspiration, imprégné de spontanéité, de fantaisie et d'irrationalité (Gosselin). Ce mouvement est favorisé par le plaisir, un sentiment de liberté et un engagement personnel (données, Beauchamp). Il est plus actif pendant la phase d'ouverture (Gosselin), où on s'approprie le jeu (données). Ce mouvement marque un engagement dans un voyage vers soi et vers l'autre, dans un processus de reconnaissance du monde, des idées, des émotions (Beauchamp). Il est une expérience ontologique (données). Les « élèves » ont l'impression que les premiers exercices ne sont pas liés au projet (Beauchamp, Stanislavski), le lien se fera plus tard.

Deuxièmement, la volonté est la pensée qui se mue en force agissante et qui commande les actions (selon Stanislavski). Cette force agissante s'apparente au

mouvement d'actualisation de soi (selon les données) et d'élaboration, imprégné par la volonté, la rationalité et le travail conscient orienté vers un but (données, Gosselin). Cette force, cette volonté, est marquée par la répétition des actions (données, Stanislavski). Elle nécessite un engagement personnel (données, Beauchamp). Elle s'actualise par le fait de traverser ses peurs, de se confronter aux autres et de travailler sur soi (données). Dans ce mouvement, la personne supporte pendant un certain temps le tourment et la tension (Gosselin).

Ce mouvement est favorisé par trois facteurs. Il est favorisé par le fait de pouvoir se tromper (données, Beauchamp), c'est-à-dire par le fait de supporter pendant un certain temps le tourment et la tension (Gosselin), les « élèves » font des erreurs et apprennent à nuancer leur approche (données, Beauchamp). Ce mouvement est aussi favorisé par le fait de pouvoir répéter (données, Stanislavski), de faire des choix et de prendre des décisions (Gosselin). Chaque répétition rapproche l'« élève » de son personnage (Beauchamp). Enfin, ce mouvement est favorisé par le caractère non contraignant du temps (données), c'est-à-dire qu'il faut accepter de porter son travail le temps nécessaire (Gosselin), il faut être patient, avoir du temps, avoir la foi (Stanislavski), il faut prendre le temps de connaître et certains apprivoisements ne se font que dans la durée (Beauchamp). « Le théâtre est ainsi espace de liberté [...] qui se dresse contre l'insécurité physique et morale et dans le sens de l'affirmation de l'être. La pratique artistique devient alors un temps pour soi » (Beauchamp, 1998, p. 107).

Ce mouvement, inspiré par la volonté, est plus actif pendant la phase d'action productive (Gosselin), où le groupe se prépare, en atelier (données, Stanislavski).

Cette phase favorise le cheminement personnel et le développement d'acquis sur le plan personnel (Beauchamp). Les personnes observent des changements en elles. Elles découvrent de nouveaux savoirs faire (Stanislavski, Beauchamp, données), se

sentent plus affirmées, se perçoivent et perçoivent les autres autrement (Beauchamp, données). Ce mouvement se fait progressivement : au début, elles se retiennent, doutent de leurs capacités, ressentent un malaise (Beauchamp, données). Puis elles s'oublient, puisent en elles, se livrent à un travail sur soi (Beauchamp, Gosselin, données, Stanislavski).

Troisièmement, les sentiments sont décrits comme une force qui émerge de l'action. Ces sentiments donnent toute leur valeur aux efforts de création (Stanislavski). Cette force qui émerge de l'action s'apparente au mouvement de distanciation (Gosselin) et au dépassement de soi. Ce mouvement est marqué par une reconnaissance de soi (données). La personne accueille alors des aspects de son « mystère personnel qui s'exprime », lui permettant de se saisir davantage (Gosselin). Le fait de mener à terme un projet donne à l'« élève » une confiance accrue en ses capacités (données, Beauchamp).

Le jeu sur scène, émergeant des efforts posés au cours des répétitions (Stanislavski), marque alors l'aboutissement d'une lente construction (Beauchamp, données, Stanislavski) et donne une valeur à ces efforts : un sentiment de dépassement, une réussite et une reconnaissance de soi (données). La personne « a le sentiment que son œuvre a une valeur importante » (Gosselin).

Ce mouvement est plus actif pendant la phase de séparation (Gosselin), au moment de la représentation (données).

La représentation est considérée comme l'aboutissement du processus (Beauchamp, données, Stanislavski). Jouer pour le public, est un réel défi (Beauchamp, données), « c'est le but de tout » (données). « La ligne d'action » (ou perspective) de Stanislavski s'apparente à la notion de défi (selon les données) qui « permet de lancer, pour l'accomplir, toutes les forces de votre organisme » (Stanislavski). Ce

mouvement repose sur un engagement à la fois personnel et collectif (données, Beauchamp). Le spectacle est « le résultat d'une conduite de création artistique qui, comme telle, est un mode essentiel de connaissance de soi et de l'autre, d'affirmation de soi et de l'autre dans le monde » (Beauchamp, 1998, p. 12).

Parce que la personne est plus consciente de son potentiel, elle désire l'exploiter. Elle sent qu'elle peut jouer un rôle social (données).

Si nous poussons la réflexion, nous pourrions penser à un point charnière, ou itératif, entre la troisième source et le retour à la première source : l'émotion (selon Stanislavski) associée à une expérience heureuse (selon Cyrulnik 1997; Changeux, 1994; Damasio, 1999), se déploie comme une force qui émerge de l'action et de l'expérience globale (selon les données). Elle est une énergie, un élan, qui permet au « désir en soi » de poursuivre sa quête, par le réinvestissement de soi à « penser » un nouveau projet.

Tous ces points de convergence nous confirment que les personnes interviewées ont une compréhension de ce qu'elles font, qu'elles ne sont pas que l'objet d'un projet ou le sujet d'une cure. Malgré les contraintes et des objectifs parfois mal définis, elles ont une connaissance - acquise par la pratique - des caractéristiques de la structure particulière dans laquelle elle s'engage.

6.3 Le désir

À travers cette démarche, une constante revient, celle du désir comme matériau premier de l'être. Nous insistons sur ce point : s'il n'y a pas de désir, il n'y a pas de jeu. Il n'y a qu'une personne à qui on demande de bouger.

Nous considérons le désir, non pas comme un concept abstrait, mais comme un phénomène physiologique. Stanislavski en parle en termes d'« esprit » ou d'idée

Nous considérons le désir, non pas comme un concept abstrait, mais comme un phénomène physiologique. Stanislavski en parle en termes d'« esprit » ou d'idée (selon les traductions), mais surtout comme une « source d'énergie »; Gosselin en parle en termes d'un mouvement dynamique et d'irrationalité, mû par l'imagination et l'inspiration. Le « désir », « l'idée », « l'imagination » dont il est question, sont des termes utilisés pour décrire un phénomène observable indirectement, mais ressentis par tous. Dans le sens qui lui est accordé, le désir se définit comme le potentiel créateur de toute personne et il est le matériau de base de l'acteur.

Pour que l'énergie « danse » (*selon les mots de Barba, 1995*), il faut au départ un désir. Il est la pierre angulaire. Il est la source d'énergie, le matériau de base de l'acteur, qui sera transposé en actes. La quête de l'acteur est mue par ce désir. « Ce qui pousse les gens vers la pratique du jeu, c'est le désir d'une expérience ; une expérience vécue sur un tout autre plan que celui de la vie quotidienne ou du monde du travail et dont, consciemment ou inconsciemment, ils ressentent le manque » (Ruymen, 2004, p.10).

6.3.1 La lente construction de nos désirs

Nous désirons approfondir le concept de « quête de soi » qui a émergé des données et que nous avons confronté à celles des praticiens. Les similarités que nous avons exposées nous amènent à préciser ce qui se vit pour toute personne qui s'initie à « faire du théâtre ».

6.3.1.1 Le désir

Stanislavski (1984) parle du désir en termes d'« esprit » ou d'idée (selon les traductions), mais surtout comme une « source d'énergie »; Gosselin (1998) en parle en termes d'un mouvement dynamique et d'irrationalité, mû par l'imagination et l'inspiration. Le « désir », « l'idée », « l'imagination » dont il est question, sont des termes utilisés pour décrire un phénomène observable indirectement, mais senti

par tous. Dans le sens qui lui est accordé, le désir se définit comme le potentiel créateur de toute personne. Il ne s'agit pas de désir comme attente de plaisir. Il ne s'agit pas du désir comme besoin. Il s'agit d'attention et d'intention comme attributs du désir (Vincent, 1994, p. 151). Il s'agit du désir comme phénomène physiologique.

6.3.1.2 D'où viennent nos désirs ?

Nos désirs ne sont pas innés, ils sont associés à des expériences antérieures. L'être humain comprend ce qui l'entoure par association ou classement de concepts. La pensée se crée par une lente construction issue d'expériences sensibles antérieures. Nous n'avons pas accès à ce qui a été vécu par le passé, mais nous avons accès aux souvenirs de ce passé. Ces souvenirs peuvent être considérés comme une disposition latente, comme des traces abstraites de potentialités (Damasio, 1999, p. 330).

« Tandis que la motivation suppose l'acte, le désir désigne un état interne, une tendance vécue par le sujet sans le conduire nécessairement à l'action » (Vincent, 1994, p. 137). En d'autres termes, le désir est une volonté naturelle du plaisir.

6.3.1.3 Le fonctionnement du système neuronal

Lorsque nous sommes en présence d'une image incomplète, notre réseau neuronal, qui garde une trace abstraite des souvenirs, part de la configuration de sa première perception de l'image « puis modifie progressivement l'état de certains de ces neurones pour tomber dans l'attracteur mémorisé le plus proche » (Falissard, 2008, p. 19). En d'autres mots, le système neuronal cherche dans ses « classeurs » ce qui correspond à ce qu'il voit. C'est ainsi, qu'à partir d'un son, d'une petite partie d'un objet ou d'une couleur particulière, nous pouvons associer ce qui est perçu et reconstruire, en puisant dans le « classement » du système neuronal, un mot, une idée, une image.

6.3.1.4 L'attracteur

Les connexions inter neuronales sont déterminées pour que la configuration de l'image constitue un attracteur, c'est-à-dire un « minimum énergétique » (Falissard, 2008. p. 19). Ce principe de minimum énergétique est lié à la notion de plaisir ou de récompense. C'est-à-dire que nous associons ce que nous percevons à ce qui est – non pas le plus probable – mais à ce qui exige le moins d'effort. C'est-à-dire que l'expérience vécue dans le passé conduit à ce que le cerveau associe solidement le stimulus (ce qui est perçu) avec la réponse la plus avantageuse¹⁵⁷. Dès lors, la stratégie de sélection d'une réponse (la recherche de correspondance dans le « classeur ») consiste à réactiver le souvenir de l'association, de telle sorte que la mise en œuvre de la réponse se déroule automatiquement et rapidement, sans qu'il y ait besoin de délibération.

6.3.1.5 Les marqueurs somatiques

Damasio (1995) parle du fonctionnement des attracteurs en utilisant les termes « marqueurs somatiques ». Avant d'entamer le processus de raisonnement devant mener à une solution, quelque chose d'important se produit : lorsque nous visualisons dans notre esprit la conséquence d'une réponse, nous ressentons une sensation. Cette perception concerne le corps. Damasio (1995) nomme ce phénomène *perception somatique*¹⁵⁸.

Cette perception est associée à une image particulière, à la façon d'un repère ou d'une marque, pour laquelle il utilise le terme *marqueur*. Ces marqueurs somatiques conduisent à choisir parmi un petit nombre d'alternatives. Ils représentent un cas

¹⁵⁷ Parmi les hypothèses tendant à différencier le support anatomique de divers types d'émotions, on oppose souvent deux systèmes distincts : - un système de *plaisir* ou de *récompense* (fait d'un ensemble de structures comprenant l'hypothalamus latéral, la région septale, certains noyaux du cervelet, l'amygdale baso-latérale et le cortex temporal et frontal) - un système d'*aversion* (comprenant l'hypothalamus médian, l'hippocampe, l'amygdale cortico-médiale, le cervelet, certaines structures mésencéphaliques (substance grise périaqueducule) et le gyrus cingulaire (Habib, 1998).

¹⁵⁸ Du grec σώμα : corps, dans son sens large, *ce qui appartient au corps*.

particulier de la perception des émotions secondaires, reliées par apprentissage, aux conséquences prévisibles de certains scénarios. Les marqueurs somatiques aident le processus de délibération à se réaliser. Ce qui revient à dire que le souvenir de nos expériences antérieures influent sur les actes que nous posons.

« La perception d'une émotion relative à un phénomène en particulier dépend de la subjectivité de la perception du phénomène en question, de la perception de l'état corporel que celui-ci engendre et de la perception de la modification que tout cela apporte à la tonalité et à l'efficacité des processus de pensée. »¹⁵⁹ En d'autres mots : ce que nous percevons comme agréable ou désagréable est lié à ce que nous gardons comme souvenir des expériences passées similaires. Par exemple, si la seule fois où j'ai vu un chien j'ai été mordu, le système neuronal a gardé en mémoire une trace de ce qui a été vécu, cela s'est inscrit dans mon corps. Le cerveau¹⁶⁰ réagit à la situation en imaginant rapidement différents scénarios avec leurs conséquences possibles. « Dans le champ de votre conscience, ces scénarios se présentent sous forme de nombreuses scènes imaginaires, ne se déroulant pas à la manière de films, mais plutôt consistant en des instantanés, des extraits de séquences, que vous visualisez en parallèle » (Damasio, p. 236).

Face à l'hypothèse d'être mordu par un chien, l'inscription est différente pour chaque personne, cela pourrait se traduire par un raidissement des membres, par des cris, par des gestes de défense ou par la fuite (pour citer quelques possibilités liées à des facteurs environnementaux). Si je vois un chien, une seconde fois, automatiquement et rapidement, je reconnais un danger et mon corps réagira en lien avec l'expérience antérieure.

¹⁵⁹ *Ibid.* Damasio, 1995, p. 205

¹⁶⁰ D'une personne normale, intelligente et cultivée

6.3.1.6 La construction de nos désirs

Au fur et à mesure de notre développement, nous classons les situations en catégories, nous avons de moins en moins besoin de nous fonder sur des états somatiques réels.

Par la focalisation de son attention dans le compartiment conscient de la mémoire à court terme, un dialogue potentiel émerge permettant le « jeu » de concepts. C'est à dire que nous pouvons configurer des images en consultant notre classeur de plus en plus rapidement, en respectant le principe de minimum énergétique. Parce que nos expériences nous ont amenés à construire un savoir d'expérience.

Si nous transposons cette compréhension à la création d'une œuvre, nous pouvons comprendre que ce « dialogue potentiel émergent » est une des facultés premières du processus créateur. À la différence du concept scientifique qui se ferme sur un sens précis, ce jeu ouvre à une multiplicité d'expériences subjectives et uniques (Changeux, 2002). L'œuvre qui se construit résonne avec des hypothèses de sens et des hypothèses de plaisir, formulées (consciemment ou non) en soi, « que l'on pourra appeler *désirs* » (Changeux, 2002, p. 41). C'est ainsi que le désir et le plaisir sont considérés comme matériau premier.

6.3.1.7 La notion de plaisir

Le plaisir, nous l'avons vu, joue un rôle dans le processus d'inscription et de classement. Nous rappelons que le cerveau associe solidement le stimulus (ce qui est perçu) avec la réponse la plus avantageuse, celle qui exige le moins d'effort.

6.3.1.8 Comment fonctionne le plaisir ?

L'appareil psychique tend à maintenir une constante de la quantité d'excitation qu'il contient. Tout ce qui s'en rapproche en déchargeant l'excès d'énergie accumulée par résolution de tension s'accompagne de plaisir (Vincent, 1994, p. 166). En d'autres

mots, nous pouvons considérer que le plaisir est éprouvé au moment où nous libérons un excès d'énergie dû à une accumulation d'excitation.

6.3.1.9 À quoi sert-il ?

Le plaisir est à la fois état et acte ; il est un affect qui ne peut être dissocié du comportement qui lui a donné naissance (Vincent, 1994, p. 165). Vécu comme une récompense, il est le moteur des apprentissages et des changements évolutifs.

Le plaisir est donc essentiel dans le processus de changements parce qu'il participe à la mise en action des pouvoirs d'éveil. C'est à dire que cette faculté de plaisir ouvre à une multiplicité d'expériences de pensées qui laisse une part importante au subjectif, à l'expérience individuelle, à la conscience de soi (Changeux, 2002; Edelman, 2007). Voilà comment nous apprenons, par des expériences sensibles de plaisir qui laissent une marque dans le corps.

6.3.1.10 L'aversion

Nous avons vu comment fonctionne le plaisir et quel rôle il joue dans nos apprentissages. Nous pouvons comprendre que l'aversion joue le même rôle.

Voici un autre aspect, qui vient ajouter à notre compréhension de ce fonctionnement. Cet aspect concerne des expériences associées à un sentiment agréable ou désagréable provoqué par notre relation à l'autre.

Le plaisir, comme la douleur, est une expérience subjective qui, pour être observé, doit être ressenti, mais surtout, il doit être verbalisé pour que nous puissions le reconnaître. Selon Cyrulnik (1997), Changeux (1994), Damasio (1998) et Falissard (2008) l'image de soi dans le regard de l'autre provoque un sentiment qui s'imprègne organiquement dans le cerveau. « Anna Freud disait qu'il faut deux coups pour faire un traumatisme : le premier, dans le réel, c'est la blessure; le second, dans la

représentation du réel, c'est l'idée que l'on s'en fait sous le regard de l'autre » (Cyrulnik *cité par* Boncenne, 2001, p. 16). C'est le langage avant tout qui formalise notre existence. « Je suis parce que je suis ému et parce que tu le sais » (Vincent, 1994, p. 301). Or, une faible stimulation externe (par exemple un regard condescendant) associée à une perception interne de soi peuvent lancer notre « réseau de l'attracteur " Je " »¹⁶¹ dans une tentative désespérée de convergence vers un attracteur qui correspond à soi; cette non convergence se traduisant par de l'angoisse (Falissard, 2008).

6.3.1.11 Plaisir et désir

Le processus d'associations d'idées (ou désirs) est un élément incontournable de notre vie psychique. « Plaisir » et « désir » sont intimement liés. Le désir ne précède pas le plaisir, ils avancent en parallèle. Ces notions sont le noyau du processus dynamique de la création. Il est important de comprendre que l'accomplissement d'un désir inconscient répond à d'autres exigences et fonctionne selon d'autres lois que la seule satisfaction des besoins vitaux.

« Le désir se situe entre la jouissance et le besoin, le profit et la perte. La satisfaction d'un besoin conduit au renforcement, base des théories de l'apprentissage. Le désir tient également la place centrale dans la psychologie freudienne basée sur le besoin et l'expérience de satisfaction. Mais plus que le besoin, c'est peut-être le manque, anticipation et stimulation du besoin, qui est à l'œuvre dans le désir et le place dans la durée » (Vincent, 1994, p. 139).

¹⁶¹ Selon Falissard l'attracteur correspond à un état dans lequel le cerveau s'est trouvé fréquemment. Selon le modèle du fonctionnement de notre psychisme proposé par Falissard, nous apprenons par un travail associatif. Partant d'un état mental, le cerveau converge vers un autre état mental correspondant à un attracteur : il associe spontanément un état à un autre état.

6.3.1.12 Au théâtre

Lorsque nous jouons, la même chose se passe. Pour jouer, nous devons chercher dans notre « classeur » pour associer un mot, un mouvement à une sensation. Le principe de plaisir est important dans ce processus, parce qu'il conduit à trouver la réponse la plus avantageuse, celle qui exige le moins d'effort, celle que notre corps connaît. C'est ainsi que le désir apparaît comme le premier matériau. Ce matériau, c'est « soi ».

Ouaknine (2006, p.1) considère cet apport de soi comme étant ce qui participe à la lente construction synergétique d'un projet : « pour l'acteur, les " ondes rythmiques " sont ce qui traversent les contacts avec les autres partenaires de la partition. Elles sont la garantie de sa vivacité et authenticité. Ce n'est pas quelque chose que l'on ajoute à la fin comme un peu de sel, mais le flux même de la " cuisson ". Ainsi la rythmique demeure la matrice du vrai ».

6.3.1.13 La création

En 1994, Changeux a publié un premier texte portant sur le processus de création :

« L'activité créatrice est encore très difficile à comprendre sur le plan neurobiologique. L'idée de base est qu'elle se fonde sur une activité d'anticipation, de production d'hypothèses, d'élaboration de modèles, tous marqués par une « valeur émotionnelle » particulièrement développés dans le cerveau de l'homme : la faculté de « simulation » déjà mentionné par Jacques Monod. Le peintre possède au départ une intention, un cadre mental, au sein duquel il élabore une première pensée, un schéma de tableau. Toute création est évolution. L'artiste actualise les schémas internes à son cerveau par le trait ou la touche. Il y a échange permanent entre l'œuvre qui se construit, les accidents qui surviennent successivement et les représentations mentales internes à son cerveau. C'est ce qu'Ernst Gombrich appelle « schéma et correction » [...] L'artiste réagit à toutes ces transformations de sa construction sur la toile jusqu'à ce que celle-ci lui apporte satisfaction. Ce qu'il n'aura pas nécessairement conçu de manière intégrale au départ » (Changeux, 1994, p. 127-128).

Poursuivant sa réflexion, il écrit quatre ans plus tard :

« les artistes, les écrivains hésitent, tâtonnent, raturent l'œuvre en cours de création. Peu de données ont été recueillies sur la neuropsychologie de la création. Néanmoins, une hypothèse – très spéculative – peut être proposée, par analogie avec la théorie neuronale de la connaissance. La création procéderait d'un processus évolutif par essai et erreur, d'abord strictement mental par recombinaison d'objets mentaux, bricolage tacite de formes et de couleurs, avec mise à l'épreuve de la cohérence formelle et du pouvoir émotionnel » (Changeux et Ricœur, 1998, p. 341).

Cette compréhension s'est affirmée dans les dernières années. L'œuvre qui se construit résonne avec des hypothèses de sens et des hypothèses de plaisir, formulées (consciemment ou non) en soi, « que l'on pourra appeler *désirs* » (Changeux, 2002, p. 41). Dans l'acte de création, un dialogue potentiel émerge permettant le « jeu » de concepts ou d'hypothèses multiples. À la différence du concept scientifique qui se ferme sur un sens précis, ce jeu ouvre à une multiplicité d'expériences subjectives et uniques (Changeux, 2002). Ce « jeu » de concepts participe à l'établissement d'aversion ou de plaisir, lié à l'établissement de doute ou de certitude lorsque nous reconnaissons intérieurement quelqu'un ou quelque chose. C'est de cet ajustement dont il s'agit, entre ce que nous vivons comme expériences sensibles, ce que nous en conservons comme souvenirs classés (ou comme « idées associées ») et ce que nous découvrons par le jeu de concept (celui qui nous projette dans le chaos, parce qu'inconnu du corps).

Le système neuronal associe à certains mouvements (tels que piétiner sur place ou soulever les talons) un sentiment de plaisir... qui répond à d'autres exigences et fonctionne selon d'autres lois que la seule satisfaction des besoins vitaux. C'est pourquoi l'utilisation de consignes physiques simples, l'exploration de d'autres façons de bouger qui ne sont pas familières à l'acteur l'amène à jouer avec les hypothèses et à découvrir de nouvelles façons de ressentir, d'exprimer, de jouer.

Cette expérience la sort du cadre intentionnel de l'activité, touche son bagage inconscient construit d'une série d'expériences individuelles, le fait surgir et focalise l'attention en l'amenant dans le compartiment conscient de la mémoire à court terme. Il demeure important que la personne puisse verbaliser ce qu'elle ressent et qu'elle soit validée dans ce qu'elle exprime afin de laisser de nouvelles traces dans son « classeur ».

Le désir constitue, en ce sens, un facteur de progrès, puisqu'il s'actualise par une force agissante, une volonté, nous amenant à nous dépasser. Cette force canalisée dans un cadre délimité d'exploration des possibles peut alors devenir une puissance de création.

6.4 Les structures éthiques

Concrètement, comment peut-on observer le désir émanant? Cela exige une attention particulière à chaque geste, à chaque parole. Ce travail exige de développer une attention, à faire le guet, donc à faire silence. Si l'espace vide de Brook (1977) est un élément nécessaire au jeu, le désir est la source à laquelle l'acteur puise. L'espace vide circonscrit l'acte de jeu, comme le silence circonscrit le désir. Ce désir de l'être est la source qui meut l'acteur. Avant la rencontre, il faut un désir de rencontre.

L'expérience est facilement démontrable. Il suffit de tracer au sol un carré d'un mètre par un mètre, d'y placer deux personnes, de leur demander de se regarder et de faire silence.

Cependant, les impérities des personnes obligent à une nouvelle façon d'interagir. Cette situation particulière nous oblige à réfléchir sur le sens que nous donnons à l'intégration de personnes en situation de handicap dans un groupe. Le courant anthropologique et social (Hamonet et Magalhaes, 2000, 2003; Minaire, 1983, 1992; Veil, 1968; Stiker, 2005) considère que « le handicap est la résultante de la

confrontation d'un être humain avec ses capacités et de son environnement avec ses exigences »¹⁶². Selon cette compréhension, le handicap résulte d'une situation où la capacité de l'être est confrontée à des exigences extérieures. Dans ce sens, la personne qui ne répond pas aux exigences du metteur en scène demeure en situation de handicap ; puisque les capacités de la personne - à partir desquelles les exigences peuvent être établies - ne sont pas considérées comme une réalité en soi.

Ce n'est pas parce qu'une activité est construite en fonction d'un objectif spécifique, que l'objectif est nécessairement atteint. Selon l'étude de Fleury (*et al*, 2003, p. 127), les résultats d'interventions ciblées sur le développement d'habiletés précises demeurent limités quant à la généralisation des acquis dans l'environnement de la personne. Ce qui manque, selon l'auteur, est une activité significative pouvant compenser, en stimulant la perception de soi. Ce qui doit être préservé, pour que cela soit, est le maintien d'une activité permettant « le jeu et l'acte créateur » où l'intervention ne porte pas sur un entraînement direct des habiletés déficitaires. « Considérer la personne dans son ensemble suppose de considérer ce qui est profondément significatif pour elle, entre l'occupation et la création, entre la motivation et le jeu » (Fleury *et al*, 2003, p. 127).

Il s'agit de développer une démarche, entre éthique et technique, autant dans la formation que dans la pratique, afin que ces personnes puissent vivre une expérience « sensible » non destructrice et révélatrice.

Il n'y a pas nécessairement de développement homogène pour un groupe de personnes ayant le même handicap. Il n'y a qu'une uniformisation dans la compréhension des difficultés liées à ce même handicap. Cela exige de sortir du

¹⁶² Collège français des enseignants de médecine physique et de réadaptation (Cofemer) 2006. Module Handicap - Évaluation – Réadaptation – Réparation médico-légale En ligne. <http://www.aqis-iqdi.qc.ca/tdimodule1ccofemer.pdf> Page consultée le 30 juillet 2010.

cadre, d'établir, non pas une suite de jeux à exécuter, mais un cadre modèle et des fondements éthiques qui doivent accompagner la démarche.

Nous croyons que la mise en jeu des processus de communication peut apporter des pistes de réflexion intéressantes. Todorov (1995) avance qu'il peut y avoir un système de communication qui se produit sans un système de signes préexistant. Dans ce processus de communication, un nouveau système de signes prend forme. En effet, l'interprète n'est pas nécessairement dans un système de signification, il ne possède pas nécessairement le langage qu'on lui présuppose. Il peut alors exister un système de signes que personne n'utilise effectivement pour communiquer, si ce système de signes n'est pas commun aux deux personnes. Il peut y avoir aussi un processus de communication qui se produit sans un système de signes préexistants, par un processus d'essais – erreurs. Alors, un nouveau système de signes prend forme, où chacun doit inventer un nouveau système de signes pour communiquer. Ce nouveau langage n'appartient ni à l'un, ni à l'autre mais naît de la rencontre entre les personnes.

Le travail du médiateur reposant alors sur l'accueil de l'autre, sur l'oubli des signes préexistants (tous ces codes esthétiques du travail de l'acteur), sur l'attention à entendre ce qui est dit, afin de se laisser toucher par l'autre et par la beauté de son geste (comme le propose Delbono, 2004).

Ce travail dépasse la réalisation d'un produit esthétique et culturel. Au-delà du produit final, l'atelier de théâtre est un lieu de mise en dynamique collective. Mais dans ce contexte, l'acte de parole ne coïncide plus avec les présupposés d'une certaine tradition théâtrale. Cela amène à réduire les attentes, à se concentrer sur l'essence même du théâtre, sur l'essentiel : le désir de la personne comme énergie potentielle. Il s'agit de maintenir les conditions qui favorisent cette mise en dynamique. Ensuite, seulement ensuite, il devient possible de travailler à

l'interprétation de cette dynamique, à la moduler, la réguler, à jouer avec elle, à explorer toutes les possibilités de dire.

Cela oblige à observer attentivement les moments où émerge une parole, une idée, une émotion, une image nouvelle. À reconnaître et mettre en lumière l'essence du théâtre, sans présupposé, cette « énergie qui ne danse pas encore »¹⁶³; mais cette énergie comme potentiel dansant, si elle est reconnue et nommée comme telle.

Chaque avancement doit être établi à la mesure des capacités de chacun. Les difficultés (autant les difficultés motrices, cognitives que celles de socialisation) imposent une lenteur dans le travail. La réussite repose en partie sur la qualité d'écoute de l'autre à travers ses : « je ne sais pas », « je ne veux rien faire », « je ne peux rien faire ».

Cette démarche pose question sur le sens même de ce que signifie « faire du théâtre » dans ce contexte particulier. Le rôle du metteur en scène n'est pas celui d'un éducateur, ni celui d'un intervenant. Il est là comme praticien de théâtre. Son rôle consiste alors à mettre en place le cadre qui permettra aux participants d'explorer la dimension symbolique de l'existence, comme source de la pratique artistique.

Tout en essayant de transmettre les bases de la tradition à laquelle il se rattache, l'animateur doit être attentif à l'émergence d'une créativité personnelle. Il doit chercher à placer « en état de jeu, plutôt qu'à leur faire jouer les choses comme lui le ferait ou comme il aime les voir jouer » (Ruymen, 2005, p.3).

Tout cela semble aux limites de la thérapie. Lorsque Colette raconte son histoire, elle nous amène dans son univers, elle dépasse la convention et nous montre ce qui lui

¹⁶³ En référence à *L'Énergie qui danse* de Barba et Savarese (1995).

appartient. Derrière une histoire parfois décousue, il y a une authenticité qui est plus forte qu'une image esthétisante. Le travail consiste surtout à développer des moyens, un cadre de jeu où l'acteur se sent suffisamment en confiance pour se dire. Au delà du texte récité, c'est la parole qui émerge. Par cet acte, cette prise de parole, nous n'y voyons plus un corps en représentation; nous sommes touchés par une présence, par « une capacité d'être, de se sentir en vie et de transmettre cette qualité essentielle aux spectateurs » (Barba, 2001, p. 34).

Cette position nous renvoie à la question fondamentale posée dans la présentation de l'expérience symbolique : « que fais-tu de ton frère ? ».

LA CONCLUSION

Nous rappelons que nous sommes partie d'un espace de manque, où nous nous sommes engagée dans un processus de questionnement. Notre démarche a consisté à explorer et inspecter de façon nuancée un phénomène au carrefour de plusieurs savoirs et de construire à partir de ce territoire. Il ne s'agissait donc pas d'analyser un corpus existant mais plutôt de développer une compréhension de ce phénomène et plus particulièrement du sens qui est donné par les personnes qui le vivent. Ce qui nous a amené à théoriser à partir des données de terrain.

Les connaissances de la chercheuse sont liées au domaine de la pratique théâtrale. L'analyse et la discussion des résultats sont donc centrées sur le sens de cette pratique pour les personnes qui en ont fait l'expérience.

Un des apports de cette recherche repose sur le fait que nous les avons considérées comme des personnes non pas à intégrer mais comme des personnes agissantes. Nous avons exposé au premier chapitre les politiques d'intégration actuelle. Mais elles ne peuvent pas à elles seules favoriser la participation sociale des personnes en situation de handicap si cette participation est artificielle. Pour reprendre la réflexion de Fougeyrollas, « les outils conceptuels et les modèles d'intervention doivent maintenant rendre compte d'une variété d'expériences, notamment, sur divers types de participation sociale » (1998, p. 3). Cette nouvelle conceptualisation du handicap nous a amené à observer les différents signes, les différentes manifestations de façon

ouverte, sans présupposé; en nous fondant sur la reconnaissance du pouvoir de ces personnes sur leur vie. Cette position nous a amenée à considérer la valeur de la connaissance des personnes elles-mêmes, qui vivent des situations de handicap et qui font du théâtre, au Québec. Elles ont ainsi contribué à l'émergence de la problématique telle qu'elle est vécue par elles, en conformité avec l'approche méthodologique.

Un autre des apports de cette recherche concerne essentiellement des informations sur la pratique en elle-même, ainsi que sur les conditions qui favorisent une expérience de réussite.

La posture de la chercheuse

Une théorie demeure une approximation de la réalité; elle propose un angle de vue. Elle demeure un fragment du miroir brisé de la réalité. Dans cette thèse, il s'agit donc d'un développement qui se veut plus fondamental et plus philosophique de ce qui se vit. Il s'agit de poser un regard sur la poïétique, plutôt que sur la poétique; sur l'expérience qui se vit dans la pratique et non sur les effets esthétiques. Nous considérons ici la pratique théâtrale comme un phénomène d'atelier, comme un art qui se fait, non comme un art qui se consomme. Nous n'avons pas cherché à expliquer, mais à comprendre pour « faire ».

Le problème a donc été, en partie, de rendre compte de ce qui se fait et de ce qui se vit de façon méthodique. Cette façon de faire s'inscrit dans un domaine où la recherche en théâtre est relativement récente et propose de nouvelles façons d'étudier un objet de recherche.

Les premiers développements théoriques viennent de praticiens, tels Stanislavski (1863-1938), Meyerhold (1874-1940), Artaud (1896-1948), Grotowski (1933-1999). Ils se sont intéressés à différents aspects de la pratique; sur le processus, les

techniques de jeu ou l'effet de présence. Toutes ces recherches s'ancrent dans la pratique. « Le lien le plus tangible entre la recherche de Stanislavski et celle de Grotowski est sans doute leur conviction commune que la nature pratique de leur travail exclut les moyens théoriques de sa transmission » (Magnat, 2001, p. 207). Notre recherche se situe à ce carrefour, dans un mouvement hélicoïdal entre la pratique et la théorie.

« Les théories artistiques, elles aussi, naissent de l'expérience, et il y a beaucoup d'expériences artistiques qui débouchent sur une théorie; puis ces théories nourrissent de nouvelles expériences. L'idéal évidemment est de voyager de l'un à l'autre » (Ronfard cité par Féral, 1998, p. 269). Les fondements épistémologiques de notre recherche s'inscrivent donc dans ce courant. Nous participons ainsi à la lente construction d'un savoir, à partir de la pratique.

Les conditions favorables

Nous pouvons comprendre que, de façon générale, pour les personnes, faire du théâtre n'est pas qu'une activité ponctuelle; c'est une expérience qui se vit tout au long du projet, d'un premier temps où « on ne fait rien » « jusqu'au salut final ». Ce n'est pas « juste un théâtre, mais un théâtre avec tout ce qu'il y a autour de ça ». Pour qu'il y ait une expérience de théâtre, il faut vivre le processus au complet. Faire du théâtre est un « tout ». Il s'agit d'un partage d'expériences avec les autres personnes qui participent à la construction et à la réussite d'un projet commun; le « tout » étant ce qui se vit, se construit et se réussit ensemble.

Barba parle de ce phénomène :

« C'est très paradoxal parce que, d'un côté, le théâtre existe seulement lorsque cette relation est établie, dans le moment où l'acteur éveille les énergies du spectateur; mais d'un autre côté, nous devrions travailler pour envoyer comme un écho de ce que nous faisons à d'autres personnes. C'est ce que j'appellerais le côté transcendant de notre profession » (Barba *cité par Féral*, 1998, p. 75).

Nous rappelons que l'expérience se définit comme étant le « contact formateur du moi avec les choses, sans distinguer la passion de l'action » (Alquié, 1966, p. 4). L'expérience est liée à la connaissance, acquise par la pratique et l'étude des faits. Chaque épreuve, ou chaque essai d'où naît cette connaissance est appelée expérience.

L'expérience c'est « signifier avant tout que nous avons fait *l'épreuve d'un réel étranger*, que ce qui nous instruit est précisément ce qui nous a heurtés, contrariés, contraints à modifier nos préjugés et nos illusions, à renoncer aux affirmations crédules ou suffisantes » (Alquié, 1966).

Cette épreuve du réel est l'essence même de la pratique théâtrale. À travers un long processus, à chaque phase, la personne en fait l'épreuve. Stanislavski, un des premiers praticiens à théoriser sur sa pratique, témoigne de cette essence, de cette épreuve du réel. Le « processus a une importance considérable dans le jeu de l'acteur, car chaque étape, chaque mouvement de notre travail de création doit être animé et motivé par nos sentiments. Tout ce que nous n'éprouvons pas, dans notre affectivité, reste inerte et gâche notre travail. Il ne peut y avoir d'art dans un rôle que si l'on en fait l'expérience réelle » (Stanislavski, 1984, p.306).

Certains chercheurs ont été attentifs à observer des effets précis de cette pratique sur la personne qui fait du théâtre : valorisation, amélioration de l'estime de soi (Miller, 1986), changements significatifs dans les habiletés sociales (Fleury *et al*, 2003; Veyseyre, 1983), développement de la créativité (Melling, 1979). L'analyse des

données révèle que, pour les personnes, aucun de ces aspects n'est plus important que l'autre; c'est dans la globalité de la pratique qu'elles expérimentent. Nous pouvons croire que les effets observés par ces chercheurs ne sont pas des objectifs spécifiques visés par ceux qui pratiquent, mais qu'ils sont implicites à la pratique. Cet élément nous semble important puisqu'il pourrait être déterminant dans l'élaboration de principes éthiques fondateurs d'un atelier de théâtre.

Cette épreuve du réel touche différentes dimensions de la personne, qui dépendent les unes des autres. Nous nous sommes attardée à ces dimensions et avons identifié des conditions qui favorisent de telles expériences :

1- L'investissement, l'engagement, la volonté de la personne elle-même à être reconnue. La condition première est l'implication de la personne elle-même, qui s'engage dans le projet en tant qu'être.

2- Un lieu singulier qui permet à la personne de pouvoir jouer et être reconnue dans ce qu'elle est. La personne a une compréhension de ce qu'elle fait, elle comprend que l'espace de jeu est un espace où elle peut agir dans un autre temps. Elle se permet d'exprimer une émotion, parce que l'expression de cette émotion est délimitée par un espace-lieu et un espace temps. Cette distance par rapport à ce qui se joue a un effet rassurant. Dans cet espace-temps délimité, la personne peut éprouver un sentiment intense et particulier. Elle éprouve une « liberté » de pouvoir faire, elle sent qu'elle a le temps et le droit d'être à l'aise, qu'elle a le pouvoir et la liberté de créer. Cette condition d'un espace de jeu va dans le même sens qu'une des conditions de l'expérience optimale identifiées par Csikszentmihalyi (1997). Selon l'auteur, pour qu'il y ait une expérience optimale, la personne doit sentir qu'elle « s'oublie »; elle sent qu'elle contrôle ses actions, sans contrôler les résultats.

3- Le fait de pouvoir se tromper et recommencer; qu'une liberté de temps soit accordée à l'appropriation des jeux. Le principe de répétition apparaît comme une des conditions qui favorise une réussite. Le fait de répéter permet à la personne de se reprendre et d'avoir le sentiment de pouvoir s'améliorer. À force de se tromper, sur un mode d'essais/erreurs, la personne apprivoise ses peurs, les dépasse. Cela l'amène à sentir qu'elle maîtrise mieux ce qui se fait. La personne comprend comment elle peut jouer.

4- Le fait d'être ensemble, de partager une expérience et de se sentir accompagné. Le fait de connaître d'autres personnes et de partager une activité avec elles modifie la perception que la personne a d'elle-même; la personne ne se sent plus perçue comme « handicapée » mais comme « être ».

5- L'animateur joue un rôle d'« arbitre », ou de médiateur. C'est à dire qu'il observe et s'assure que les règles sont respectées. Il soutient ainsi la personne à développer un vocabulaire gestuel et personnel unique. La personne sent alors que le metteur en scène lui fait confiance. Elle se sent « poussée » par lui et cette « poussée » est vécue comme une poussée aidante.

6- L'idée de plaisir et de liberté pendant les répétitions. Qu'il y ait de l'humour, que le travail se fasse dans une atmosphère détendue, où les gens sentent une certaine liberté d'agir. Le fait d'éprouver du plaisir a un effet valorisant pour la personne : « Le plaisir, le sens même du théâtre » (Patrick). Le jeu conserve ainsi toute sa fonction, « le plaisir est nécessaire au théâtre, beaucoup plus que le sérieux et que le didactisme, et plus utile encore que l'obédience à des principes esthétiques ou à un programme artistique. Mais on ne peut pas être volontariste avec le plaisir » (Marleau, *in* Féral, 1998, p.196).

7- L'effet de monter sur scène. La personne est valorisée par le regard de l'autre. Cette valorisation peut passer par une rencontre individuelle comme pour Julie et son orthophoniste, la remise d'un prix, la médiatisation de l'événement, par les témoignages de spectateurs anonymes, par le fait d'avoir des contrats, de participer à un festival de théâtre amateur ou d'être applaudi par sa petite-fille.

8- Les motivations personnelles demeurent implicites, secrètes.

Donner un sens

Nous rappelons que le « handicap » est un concept et que la personne n'est pas toujours en situation de handicap. En effet, les personnes parlent très peu de leur handicap, si ce n'est qu'à titre informatif : « j'ai de la difficulté à parler », « j'ai de la difficulté à bouger ». Lorsqu'elles en parlent, c'est en termes de situations impliquant leur rapport à l'autre. Ces situations sont différentes pour chacune, elles sont aussi vécues différemment d'une personne à l'autre et elles ne concernent pas uniquement le handicap en lui-même, mais une situation de dépendance. Cette forme de dépendance maintient la personne en situation de handicap. Or, si nous arrivons à dépasser cette contrainte à communiquer, il devient possible d'établir un lien avec la personne. Il s'agit de développer des stratégies qui favorisent une possible communication. Le jeu - par ses règles, sa structure et sa fonction - apparaît alors comme un espace privilégié :

« activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante » (Huizinga, 1972, p 26).

Définition reconnue, semblable à celle qu'en fait Pavis (1987) pour le jeu au théâtre : « Action libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, accomplie selon des règles données, dans un temps et un espace expressément circonscrits »; les sciences de l'éducation et la psychologie lui reconnaissent également toute sa valeur :

« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. C'est seulement en jouant que la communication est possible » (Winnicott, 1975, p.76).

Pourtant, dans les documents publiés par les organismes qui soutiennent les activités artistiques pour les personnes handicapées, il est souvent question de soutien à l'intégration. Des précisions sont même apportées entre inclusion, intégration et situation de handicap. Ces documents témoignent d'une volonté sociale à intégrer les personnes en situation de handicap. Dans les entrevues, les personnes ne parlent pas d'intégration, d'inclusion ou de handicap. Elles parlent de leur peur, de leur timidité, de leur isolement, de leur désir de s'affirmer.

Les données de Josée, Éloi, Rose témoignent qu'ils ne sont pas satisfaits de ce qui leur est proposé. Cela semble les démotiver, au point qu'ils remettent parfois en question la poursuite de cette activité. Malgré des situations conflictuelles, les personnes trouvent une façon de s'exprimer, mais elles ne se sentent pas toujours respectées dans leurs valeurs, leur façon de faire ou d'interpréter une situation.

Comme la pauvreté, le handicap « n'est pas une condition en soi, mais un ensemble de rapports qui sous-tendent l'*handicapement* des gens et les maintiennent dans cette condition » (McAll, 2008, p. 217). L'intégration questionne le regard que nous portons socialement, elle questionne notre propre culture. Selon Henry-Pierre Jeudy (1999), la rhétorique de l'intégration sépare les bons exclus des mauvais. C'est-à-dire ceux qui se soumettent au principe de l'intégration de ceux qui menacent l'intégrité urbaine. L'expression artistique est légitimée par l'idéologie de la Culture si elle se réalise dans un lieu destiné à l'art.

La culture cultivée qui impose ces codes pré établis, oscille entre deux pôles, l'un intégrateur, l'autre créateur. La sociologie et les théoriciens de l'art étudient le premier; les mythes sur l'art et le génie entretiennent le second. Ces pôles sont à la fois notre maison et notre prison¹⁶⁴. En cherchant à nommer le vrai et le faux, nous confondons ce qui est vivant et ce qui est théâtre.

Il s'agit d'embrasser tous les aspects d'un phénomène qui ne cesse jamais d'être relié à nos existences, de prendre en compte le lien entre l'identité culturelle et la fonction symbolique de l'art au sein de la communauté. Ce qui donne sa puissance à l'art, c'est son lien à la vie réelle.

« Le Théâtre se constituant alors comme fondamental et indispensable, sans qu'il soit besoin de toujours vouloir le justifier et le faire servir à autre chose que lui-même. Comme la Littérature, la Poésie et l'Art, qu'il est tout à la fois, son seul objet - hautement éducatif - est l'élargissement de notre humaine présence au monde » (Lallias, 2007, p 1).

Le handicap n'a pas de sens, comme la vie, la mort, l'infini. C'est nous qui lui donnons un sens. Nos lois en témoignent, elles sont la représentation et la projection idéologique du sens que nous donnons. La personne handicapée ne cherche pas à donner un sens à son handicap. Elle donne un sens à sa vie.

¹⁶⁴ Comme l'a écrit Pascale Rafie dans un très beau texte : «J'ai une coquette maison», mémoire de maîtrise, UQAM, 2004.

APPENDICE A

LES REGROUPEMENTS DE THÉÂTRE AU QUÉBEC INCLUANT DES PERSONNES HANDICAPÉES

ABITIBI	
Les Artistes du cœur	www3.cablevision.qc.ca/lesintrepides
MONTREAL	
Les Muses Centre des arts de la scène	www.lesmuses.org
Notre Théâtre	www.notretheatre.com
Théâtre Aphasique	http://theatreaphasique.com/ http://www.villemedica.ca/info_partenaire_aphasique.html
La Gang à Rambrou	
Les Gants blancs (Association des enfants avec problèmes auditifs, Montréal)	
La Déroute (Association des traumatisés crâniens, Montréal)	
QUÉBEC	
Les Ateliers Entr'actes	www.entractes.com
Projet Ryoko 21	
CŒUR du Québec	
La Maison Marie Rivier	http://www.maisonmarierivier.qc.ca/
BEAUCES	
L'Entraide Pascal Taché L'Association des personnes handicapées de Lévis Nouvel Eссор	http://www.nouvelessorautisme.qc.ca/
GASPÉSIE-ÎLES	
Les Baladins du Centre « La Joie de Vivre »	http://www.centrelajoiedevivre.com/
LANAUDIÈRE	
LAURENTIDES	
Les Comédiens de demain	www.arlphl.org/
Les Fantastiques	

LAVAL	
Association pour personnes aphasiques de Laval Association des Traumatisés crâniens TRES Théâtral Centre d'étude masques et mouvements inc. ARLPHL et Maison de Ballet- Théâtre «Reflet»	www.apal.ca/ http://centredetudemasqueetmouvement.w ordpress.com/
MAURICIE	
La Fenêtre, Centre d'immersion aux arts	www.lafenetre3r.org
SAGUENAY	
Association Renaissance des Traumatisés-crâniens Association pour la promotion des droits des personnes handicapées de Jonquière	
ESTRIE	
ACTE (ACV-TCC)	
La Troupe Nouitou	
BAS du FLEUVE	
Éducation des adultes MRC des Basques Association des Personnes handicapées du Kamouraska Est	
CÔTE-NORD	
Le Phare de Port-Cartier	
OUTAOUAIS	
MONTÉRÉGIE	
La Rose bleue	
Troupe Les pas pour rire	
MALI - Mouvement action Loisirs St-Hyacinthe	

APPENDICE B

LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet : L'expérience de création dans la pratique théâtrale avec des personnes ayant des limitations fonctionnelles

Responsable du projet : Marie-Josée Plouffe, étudiante au doctorat en études et pratiques des arts, à l'Université du Québec à Montréal.

Les renseignements suivants vous sont fournis pour vous permettre de prendre une décision éclairée quant à votre participation à mon projet de recherche. Vous aurez ainsi une idée générale du projet de recherche et de ce qu'entraîne votre éventuel consentement. N'hésitez jamais à demander plus de renseignements. Prenez le temps de lire ce qui suit et de poser des questions si des informations ne sont pas claires.

Description du projet

Ce projet de recherche a pour objectif de comprendre ce qui favorise une expérience de création dans la pratique théâtrale. Ce projet s'intéresse également à rendre compte de ce que vivent les personnes ayant une limitation fonctionnelle lorsqu'elles participent à des activités théâtrales. Les résultats de cette recherche permettront d'améliorer l'enseignement du théâtre et l'accompagnement des personnes vivant avec des limitations fonctionnelles vers des expériences de réussites.

Implications de votre consentement

Aucun risque, aucun coût, aucun avantage financier n'est associé à votre participation. Par contre, vous pourriez profiter d'un certain avantage dans le fait d'être invité à réfléchir sur votre expérience en lien avec le projet de recherche.

Votre consentement entraînera pour vous d'investir au maximum deux heures pour échanger très librement dans une ou deux conversations avec la chercheuse. Ces échanges auront lieu à un endroit et à un temps à votre convenance.

À n'importe quel moment, vous pouvez cesser votre participation ou refuser de répondre à quelque question sans avoir à justifier. Toutes les informations que vous aurez fournies peuvent être retirées du projet, si vous le demandez, sans avoir à justifier. Veuillez alors vous adresser à Marie-Josée Plouffe (819-376-5011, poste 3218 ou 1-800-365-0922, poste 3218).

Anonymat et confidentialité

Tout ce que vous direz et tout ce que vous donnerez comme informations sera traité de façon strictement confidentielle, dans les limites de la loi. Tous les enregistrements sonores de ce projet seront conservés sous clef, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, par la chercheuse. Comme le formulaire de consentement contient des informations confidentielles, il sera conservé sous clé. Tous les noms de personnes ou de lieux seront changés pour des pseudonymes, ainsi sera garanti l'anonymat. Si d'autres personnes ont accès à des informations venant de vous (par exemple, mes directeurs de thèse), ce sera après que les changements aient été faits pour que nul ne puisse vous identifier. Toutes ces informations (liste des noms et bandes sonores) seront définitivement détruites au maximum 2 ans après la fin de la recherche.

Consentement de diffusion

Par un consentement, vous donnez votre accord pour la diffusion (articles, communications, etc.) des résultats d'analyses fondées, entre autres, sur les données que vous aurez fournies. Évidemment, cette diffusion sera faite en respectant la confidentialité et l'anonymat. Sur demande de votre part, vous aurez accès aux résultats de la recherche qui seront diffusés.

Liberté de consentement

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Vous êtes entièrement libre de cesser votre participation en tout temps et vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps. Vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec : Marie-Josée Plouffe, 819-376-5011 poste 3218 ou 1-800-365-0922 poste 3218, adresse courriel Marie-Josée.Plouffe@uqtr.ca

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que Marie-Josée Plouffe a répondu à mes questions de manière satisfaisante. J'ai eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

_____	_____	_____
Nom du participant	Signature	Date
_____	_____	_____
Témoin lors de votre signature	Signature	Date
_____	_____	_____
Marie-Josée Plouffe	Signature	Date

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Ce projet de recherche a obtenu un certificat d'éthique.

Pour des informations concernant les responsabilités de la chercheuse au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec la responsable du projet et remettre le second à la chercheuse.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(sujet mineur ou légalement inapte à consentir)

Titre du projet : L'expérience de création dans la pratique théâtrale avec des personnes ayant des limitations fonctionnelles
--

Responsable du projet : Marie-Josée Plouffe, étudiante au doctorat en études et pratiques des arts, à l'Université du Québec à Montréal.

Les renseignements suivants vous sont fournis pour vous permettre de prendre une décision éclairée quant à la participation de votre enfant à mon projet de recherche. Vous aurez ainsi une idée générale du projet de recherche et de ce qu'entraîne son éventuel consentement. N'hésitez jamais à demander plus de renseignements. Prenez le temps de lire ce qui suit et de poser des questions si des informations ne sont pas claires.

Description du projet

Ce projet de recherche a pour objectif de comprendre ce qui favorise une expérience de création dans la pratique théâtrale. Ce projet s'intéresse également à rendre compte de ce que vivent les personnes ayant une limitation fonctionnelle lorsqu'elles participent à des activités théâtrales. Les résultats de cette recherche permettront d'améliorer l'enseignement du théâtre et l'accompagnement des personnes vivant avec des limitations fonctionnelles vers des expériences de réussites.

Implications de votre consentement

Aucun risque, aucun coût, aucun avantage financier n'est associé à la participation de votre enfant. Par contre, il pourrait profiter d'un certain avantage dans le fait d'être invité à réfléchir sur son expérience en lien avec le projet de recherche.

Votre consentement entraînera pour votre enfant d'investir au maximum deux heures pour échanger très librement dans une ou deux conversations avec la chercheuse. Ces échanges auront lieu à un endroit et à un temps à votre convenance.

Même si vous consentez à ce que votre enfant participe à cette recherche, il peut, à n'importe quel moment, cesser sa participation ou refuser de répondre à quelque question sans avoir à justifier. Toutes les informations qu'il aura fournies peuvent être retirées du projet, si vous le demandez, sans avoir à justifier. Veuillez alors vous adresser à Marie-Josée Plouffe (819-376-5011, poste 3218 ou 1-800-365-0922, poste 3218).

Anonymat et confidentialité

Tout ce que votre enfant dira et tout ce qu'il donnera comme information sera traité de façon strictement confidentielle, dans les limites de la loi. Tous les enregistrements sonores de ce projet seront conservés sous clef, par la chercheuse. Comme le formulaire de consentement contient des informations confidentielles, il sera conservé sous clé. Tous les noms de personnes ou de lieux seront changés pour des pseudonymes, ainsi sera garanti l'anonymat. Si d'autres personnes ont accès à ces informations (par exemple, mes directeurs de thèse), ce sera après que les changements aient été faits pour que nul ne puisse identifier ni votre enfant, ni vous. Toutes ces informations (liste des noms et bandes sonores) seront définitivement détruites au maximum 2 ans après la fin de la recherche.

Consentement de diffusion

Par un consentement, vous donnez votre accord pour la diffusion (articles, communications, etc.) des résultats d'analyses fondées, entre autres, sur les données que votre enfant aura fournies. Évidemment, cette diffusion sera faite en respectant la confidentialité et l'anonymat. Sur demande de votre part, vous aurez accès aux résultats de la recherche qui seront diffusés.

Liberté de consentement

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il y participe. Il demeure entièrement libre de cesser sa participation en tout temps et vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps. Vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec : Marie-Josée Plouffe, 819-376-5011 poste 3218 ou 1-800-365-0922 poste 3218, adresse courriel Marie-Josée.Plouffe@uqtr.ca

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et avoir discuté du projet avec mon enfant qui accepte d'y participer. Je consens à ce que _____ participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que Marie-Josée Plouffe a répondu à mes questions de manière satisfaisante. J'ai eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision. Je comprends que la participation à cette recherche est totalement volontaire et que moi et mon enfant pouvons y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner. Il suffit d'en informer la responsable du projet.

_____ Parent ou tuteur du participant	_____ Signature	_____ Date
_____ Témoin lors de votre signature	_____ Signature	_____ Date
_____ Marie-Josée Plouffe	_____ Signature	_____ Date

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Ce projet de recherche a obtenu un certificat d'éthique.

Pour des informations concernant les responsabilités de la chercheuse au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec la responsable du projet et remettre le second à la chercheuse.

APPENDICE C

LE CANEVAS POUR L'ASSENTIMENT OU LE DISSSENTIMENT

Sous réserve des lois applicables, la chercheuse ne devra faire appel à des personnes légalement inaptes que dans les cas suivants : - le projet ne peut aboutir qu'avec la participation des membres des groupes appropriés; - la chercheuse sollicitera le consentement libre et éclairé des tiers autorisés; - la recherche n'exposera pas les sujets à un risque plus que minimal si ceux-ci ont peu de chance de profiter directement de ses avantages. Lorsque le consentement libre et éclairé a été donné par un tiers autorisé et que le sujet légalement inapte comprend la nature et les conséquences de la recherche à laquelle on lui demande de participer, la chercheuse s'efforcera de comprendre les souhaits du sujet à cet effet. **Le dissentiment du sujet pressenti suffit pour le tenir à l'écart du projet.**

Note de la chercheuse : la formulation des phrases peut être modifiée, en cours d'entrevue, dans le but de simplifier certains mots et de faciliter la compréhension de la personne approchée, tout en respectant le sens de la question. Par exemple : le terme «parler avec moi» pourrait être remplacé par «jaser avec moi» ou «me raconter».

Canevas pour l'assentiment ou le dissentiment

(pour les personnes qui ne sont pas en mesure de lire, de comprendre et de cosigner le formulaire de consentement parental)

Chercheuse : «Bonjour, je m'appelle Marie-Josée Plouffe. Vous vous appelez comment ?»

Réponse de la personne.

Chercheuse : «Vous faites du théâtre ?»

Réponse de la personne et vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Ça m'intéresse. Je m'intéresse à des personnes qui, comme vous, font du théâtre. ...j'écris un long travail pour savoir comment ça se passe quand on fait du théâtre».

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «J'aimerais que vous me parliez de vos activités de théâtre.»

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Vous n'êtes pas obligé. Seulement si ça vous tente. Vous comprenez ?».

Réponse de la personne.

Chercheuse : «J'ai envie de vous parler. Mais, ça se peut que vous n'ayez pas envie de me parler... et c'est correct».

Réponse de la personne.

Chercheuse : «Si vous acceptez, ce que vous me dites sera enregistré avec cet appareil».

Présentation de l'appareil enregistreur.

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Je vais garder ce qui sera enregistré. Ce n'est pas pour vous. C'est pour moi».

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Je vais réécouter ce qui est enregistré... pour me rappeler».

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Si vous acceptez de parler avec moi, ça peut durer le temps d'un cours de théâtre».

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Si vous êtes fatigué(e), vous me le dites et on arrête. Ça vous va?»

Vérification de la compréhension.

Chercheuse : «Aimeriez-vous parler avec moi de votre activité de théâtre».

Assentiment ou dissentiment.

Remerciements, peu importe la réponse.

APPENDICE D

LA LISTE DES QUESTIONS POSÉES À LA PREMIÈRE ENTREVUE

Note :

- Dans le but de respecter la personne interviewée, et en accord avec elle, le vouvoiement ou le tutoiement peut être utilisé.

- Les phrases en italiques sont des versions différentes de la même question. Elles ont été élaborées en se référant au document « Faciliter la communication pour soutenir les pratiques novatrices en participation des personnes handicapées mentales » (Guillemette, Luckerhoff, et Boisvert, 2006).

1- Tout ce que vous allez me dire m'intéresse. Ce qui m'intéresse c'est ce que vous vivez, ce que vous pensez. Vous faites du théâtre. Qu'est-ce que vous aimeriez me dire? De quoi aimeriez-vous me parler? ...concernant le théâtre ...Je vous écoute...»

2- Cette année, vous avez fait du théâtre... comment avez-vous vécu cette expérience?
La dernière fois que tu as fait du théâtre... raconte-moi.

3- Quand vous faites du théâtre, qu'est-ce qui se passe, pour vous?
Tu fais du théâtre? Parles-moi s'en.
Tu fais du théâtre... Comment ça se passe pour Toi?

4- Dans votre expérience théâtrale, y a-t-il des moments en particulier que vous aimeriez partager? Si oui, lesquels?
Est-ce qu'il y a eu une fois plus importante pour Toi?
Parles-moi d'un moment spécial...
Est-ce qu'il s'est passé quelque chose de spécial pour Toi? Peux-tu me raconter?
Qu'est-ce qui fait que c'était spécial?
Comment ça se passe quand tu joues sur scène ?...et après?

- 5- Quand vous faites du théâtre, qu'est-ce qui est important pour vous?
Qu'est-ce qui est important pour Toi... quand tu fais du théâtre ?
- 6- Dans votre expérience théâtrale, quelle est votre plus belle réussite personnelle?
De quoi es-tu le plus fier?
C'est quoi la plus belle fois pour Toi?
Quand tu fais du théâtre, de quoi t'es content?
- 7- Qu'est-ce qui a favorisé cette réussite?
Raconte-moi...
Qu'est-ce qui fait que c'était réussi?
Qu'est-ce qui a aidé... à ça?
- 8- Si vous aviez des «trucs» à donner... à d'autres qui veulent faire du théâtre... que leurs diriez-vous?...

Si la personne ne comprend pas :

«Oublie cette question. Elle n'était pas claire. Je vais poser la même question différemment... »

LES RÉFÉRENCES

- Abbas, J, Church, K., Frazee, C. et Panitch, M. (2004). *Lights... Camera... Attitude! : Introducing Disability Arts and Culture*. Ryerson Institute for Disability study Research and Education. Page consultée le 11 août 2010 du site Ryerson University, Disability Studies : <http://www.ryerson.ca/ds/pdf/artsreport.pdf>
- Alquié, F. (1966). *L'expérience*. Paris : PUF.
- Anzieu, D. (1981). *Le Corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Apel, K.O. (2000). *Expliquer-Comprendre. La controverse centrale des sciences humaines*. Paris : Cerf.
- Barba, E. et Savarese, N. (1995). *L'énergie qui danse l'art secret de l'acteur : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Lectoure, France : Bouffonneries.
- Barba, E. (2001). « L'essence du théâtre ». Dans Féral, J. *Les Chemins de l'acteur : former pour jouer* (p. 21-60). Montréal : Québec Amérique.
- Bauer, O. (2003). « Rite et théologie protestante : La cène dans l'Église évangélique de Polynésie française » dans *Laval Théologique et Philosophique*, vol. 59, no.1, p. 3-20.
- Beauchamp, H. 1984. *Les enfants et le jeu dramatique : apprivoiser le théâtre*. Bruxelles : A. de Boeck.
- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal : éditions Logiques.
- Beck, C. T. (1999). « Grounded Theory Research ». Dans Fain, J.A. (éd.), *Reading, understanding and applying Nursing Research* (p. 205-225). Philadelphia, PA : F.A.Davis.
- Bélanger, R. (1977). *Comment rétablir des comportements investigateurs chez des personnes atteintes de déficience mentale sévère*. Prod. Hôpital Rivière des Prairies, CECOM. Vidéocassette, 45 min, son, couleur.
- Bell, C. (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. New-York : Oxford University Press.
- Bidermann, Jako. (2007). *Corps accord*. Affiche de l'exposition à Cap Saaa, Meudon, France, 21-22 septembre 2007. Page consultée le 26 avril 2010 : <http://www.capsaaa.net/V2/index.php?Cap-art-culture>

- Blanchot, M. (1983). *L'Entretien infini*. Paris : Gallimard.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bolduc, M. (1988). *L'intégration sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle*. Québec : Les Publications du Québec.
- Boncenne, P. (2001). « Entretien : Boris Cyrulnik : Dans notre culture, l'enfant blessé est encouragé à faire une carrière de victime ». *Le Monde de l'éducation*, no. 292, p. 14-19.
- Bonnefon G. (1991). « Faire du théâtre ». Dans *Vie sociale et traitements*. Paris : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, n°22, pp. 36-38.
- Bonnefon G. (1997). *Art et lien social, les pratiques artistiques des personnes handicapées*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bouchard, Y. (2000). « De la problématique au problème de recherche ». Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (éd), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 79-98). Sherbrooke : CRP.
- Bourassa, H. « Une mauvaise loi », *Le Devoir*, 28 et 29 mars 1921, p. 1
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*, Montréal, Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Montréal.
- Bowers, B. J. (1988). « *Grounded theory* ». Dans Sarter, B. (éd.), *Paths to knowledge: Innovative research methods for nursing* (p. 33-59). New York: National League for Nursing.
- Brook, P. (1977). *L'Espace vide*. Seuil.
- Brook, P. (1991). *Le Diable, c'est l'ennui*, Actes sud.
- Broustra, J. (1996). *L'Expression. Psychothérapie et création*. Paris : ESF.
- Bruneau, M. et Burns, S.L. (2007). « À la conquête d'un territoire en art : enjeux épistémologiques » Dans Bruneau, M. et Villeneuve, A. (dir.) *Traiter de recherche création en art*, Montréal : Presses de l'Université du Québec à Montréal.

- Bruner, E. M. (1993). « Introduction: the ethnographic self and the personal self ». Dans Benson, P. *Anthropology and literature* (p. 1-26). Urbana : University of Illinois Press.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*, Paris: Gallimard.
- Camirand J. et Levasseur, M. (2001). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités 1998*. Québec : Institut de la statistique du Québec
- Camirand, J. et Aubin, J. (2004). *L'incapacité dans les familles québécoises*. Québec : Direction Santé Québec, Institut de la statistique du Québec et Office des Personnes Handicapées du Québec.
- Carcassonne, M. et Servel, L. (2009). « Dire le temps, dire le changement ». Dans *Temporalités*, no 10. Page consultée le 11 août 2010 : <http://temporalites.revues.org/index1122.html>
- Castonguay C. et Nepveu, G. (1972). « La découverte des personnes handicapées ». Rapport de la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, 7 vol., Québec, 1967-1972. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Changeux, J.-P. (1994). *Raison et plaisir*. Paris: Odile Jacob.
- Changeux, J.-P. (2002). *L'homme de vérité*. Paris : Odile Jacob.
- Changeux, J.-P. et Ricoeur, P. (1998). *La nature et la règle : ce qui nous fait penser*. Paris : Odile Jacob.
- Charmaz, K. (1983). « The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation ». Dans Emerson, R. M. (éd.), *Contemporary Field Research* (p. 109-126). Boston : Little-Brown.
- Charmaz, K. (2002). « Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis ». Dans Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (éd.), *Handbook of interview research. Context & Method*. (p.675-694). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Charmaz, K. (2004). « Grounded Theory ». Dans Hesse-Biber, S. N. et Leavy, P. (éd.), *Approaches to Qualitative Research* (p. 496-521). New York: Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2005). « Grounded theory in the 21st century ». Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (éd.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3^e ed.) (p. 507-535). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Chenitz W.C. et Swanson, J.M. (1986). « Qualitative Research using Grounded Theory ». Dans Chenitz, W. C. et Swanson, J.M. (éd.), *From practice to Grounded Theory: Qualitative Research in nursing* (p. 3-15). Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Christians, C. (2003). « Ethics and Politics in Qualitative Research ». Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (éd.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2^e éd.) (p.208-243). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (1977). *Code déontologique de la recherche utilisant des sujets humains*. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services, p. 1.
- Conseil des arts du Canada. Cap sur l'avenir: Sommaire du Plan d'entreprise pour la période 2008-2011, p. 12. Page consultée le 25 juin 2009 : http://www.conseildesarts.ca/NR/rdonlyres/B0F01D39-C9F2-4367-9E2ADA8EA01DA754/0/corp_pla_n_summary_Feb5_fr.pdf
- Conseil des arts et des lettres du Québec. (2009). « Plan d'action à l'égard des personnes handicapées 2008-2009 ». Page consultée le 25 juin 2009 : <http://www.calq.gouv.qc.ca/calq/politiques/handicapes.htm>
- Corbin, J et Strauss, A. (1990). « Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria ». *Qualitative Sociology*, vol. 13 no. 1, p. 3-21.
- Corbin, J. et Strauss, A. (1996). « Analytic Ordering for Theoretical Purposes ». *Qualitative Inquiry*, vol. 2, no 2, p. 139-150.
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3^e éd.). Los Angeles : Sage.
- Crozier M. et E. Friedberg. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Cruciani, F. (1995). « Éduquer à la créativité ». Dans *L'énergie qui danse l'art secret de l'acteur : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Lectoure, France : Bouffonneries, p.32-33.
- Csikszentmihalyi M. et Patton, J.-D. (1997). « Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles : une études empirique auprès d'adolescents ». *Revue québécoise de psychologie*, vol.18, n°2, p. 167-190.
- Cyrulnik, B. (1997). *L'ensorcellement du monde*. Paris : Odile Jacob.
- Dal'Secco E. (1999). « Une rencontre à deux voix : Bruno Netter et Monica Companys ». *Déclic familles et handicaps*, Lyon : ERAC, 9, n°61, p. 20-21.

- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- D'Amboise, G. et Nkongolo-Bakenda, J.M. (1992). *La "Grounded Theory" et ses possibilités d'utilisation en sciences de l'administration*. Québec : Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval.
- Dauzat, A., Dubois, J. et Mitterand, H. (1993). *Dictionnaire étymologique et historique du français* (nouv. éd.). Paris : Larousse.
- De Fatima Dias, M. (2002). *Théâtre et rééducation : La médiation théâtrale : un exemple de modalité groupale*. Mémoire. CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire). Page consultée le 11 août 2010 <http://dcalin.fr/publications/dias.doc>.
- Delbono, P. (2004). *Le Corps de l'acteur. Six entretiens romains avec Hervé Pons*. Besançon : Éditions Les Solitaires Intempestifs.
- Demazière D. et Dubar, C. (1997). « E.C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la Grounded Theory ». *Sociétés Contemporaines*, no. 27, p. 49-55.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New-York, McGraw Hill ed.
- Denzin, N.K. (1997). « Triangulation in Educational Research ». Dans Keesee, J.P. *Educational Research Methodology and Measurement : an International Handbook*, Toronto, Permanent Press, p. 318-322.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience* (nouv. éd.). New-York : The Berkeley Publishing Group.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. San Diego, CA : Kluwer, p. 4.
- Disability Arts on line. (2009) *Site de Disability Arts on line*. Page consultée le 11 août 2010 <http://www.disabilityartsonline.org/site>
- Dort, B. (1988). *La représentation émancipée. Essai. Le temps du théâtre*. Paris: Actes Sud.
- Doyon, J. (2007). *Art dramatique et déficience intellectuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Droysen, J. G. (2002). *Précis de théorie de l'histoire* (trad. A. Escudier), Paris : Le Cerf.

- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris: PUF.
- Dumont, F. (1982). *Imaginaire social et représentations collectives : mélanges offerts à Jean-Charles Falardeau*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dumont, N., St-Denis, E., Rochon, K., Gosselin, P. et Fortin, S. (2011). Adaptation française des normes de présentation des références de l'American Psychological Association
- Duval, L., Tardif, M. et Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke: Éditions du CRD.
- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). « Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire ». *Recherches sociographiques*, vol. XXXVIII, no 2, p. 303-334.
- Ebersold, S. (1997). *L'Invention du handicap*. Paris : PUF et CTNEHI (Centre Technique et National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations)
- Edelman, G. et Tononi, G. (2000). *Comment la matière devient conscience*. Éditions Odile Jacob.
- Edelman, G. (2007). *La science du cerveau et la connaissance*. Paris : Odile Jacob.
- Ehrlich M. (1966). « Le concept de médiation dans le domaine des apprentissages verbaux ». Dans: *L'année psychologique*. vol. 66, n°1. pp. 263-287.
- EUCREA (Association internationale pour la promotion de l'égalité des chances des personnes en situation de handicap dans les domaines de l'art, de la culture et des médias). 2003. Page consultée le 26 avril 2010 : http://www.cemaforre.asso.fr/downloads/Declaration_art_culture_medias.pdf
- Falissard, B. (2008). *Cerveau et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Féral. J. (1997). *Mise en scène et Jeu de l'acteur : l'espace du texte*. Montréal : Éditions Jeu; Carnières : Éditions Lansman.
- Féral. J. (1998). *Mise en scène et Jeu de l'acteur : le corps en scène*. Montréal : Éditions Jeu; Carnières : Éditions Lansman.
- Féral. J. (2001). *Les Chemins de l'acteur*. Montréal : Québec Amérique.
- Fleury F., Marazzani, M H. et Saucier, J-F. (2003). « Le jeu théâtral comme inducteur de changement dans les habiletés sociales ». *Érudit*, vol. 28, n° 2, p. 251-272. Page consultée le 11 août 2010 : <http://id.erudit.org/iderudit/008627ar>

- Fougeyrollas, P. (1998). *Comprendre la différence pour mieux intervenir - Historique et enjeux*. Réseau international sur le processus de production du handicap. Forum national À part...égale : Levons les obstacles. Page consultée le 11 août 2010 : www.ophq.gouv.qc.ca/Documents/Fougeyrollas.doc
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*, Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH Société canadienne sur la classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps.
- Gaetner, R. (2000). *De l'imitation à la création*. Paris : PUF.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin français*. Paris: Hachette.
- Garcin-Marrou, F. (2009). *Félix Guattari : théâtre et clinique*. Page consultée le 11 août 2010 : http://www.crht.paris-sorbonne.fr/matrice/wp-content/uploads/2009/10/garcinmarrou_mep.pdf
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, Cal.: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, Cal.: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1994). *More Grounded Theory Methodology: A Reader* (Glaser, Barney G editor), Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, Cal.: Sociology Press.
- Glaser B. G. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Ill.: Aldine.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.M. et Murphy, S. (1998). « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, no 3, p. 647-666.
- Graee. *Site The Graee Theatre Company*. Page consultée le 11 août 2010 : <http://www.graee.org>
- Grossiord A. (1975). « Du handicap et des handicapés ». *Revue de chirurgie orthopédique*, no 62.

- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Page consultée le 10 janvier 2011 : <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/chapter3-chapitre3/#toc03-1a>
- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2005). *Le didacticiel EPTC. Formation en éthique de la recherche*. Page consultée le 2 février 2009 : <http://www.pre.ethics.gc.ca/fra/education/tutorial-didacticiel/>
- Guillemette F. (2006). « L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? ». Dans *Recherches qualitatives*, vol. 26, no.1, p. 32-50. Page consultée le 11 août 2010 : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/fguillemette_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf)
- Guillemette F. et Luckerhoff, J. (2009). « L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée ». Dans *Recherches qualitatives*, vol. 28, no 2, p. 4-21.
- Habib, M. (1998). « Neurologie des émotions : un panorama des preuves expérimentales et cliniques » Dans *Revue de neuropsychologie*, vol. 8, no 4, p. 471-535.
- Hamonet, C. et Malgahaes, T. (2000). *Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH). Manuel pratique. Une proposition quantifiée internationale des éléments constitutifs des handicaps*. Paris : Editions Eska.
- Hamonet, C. et Malgahaes, T. (2003). « La notion de handicap ». *Revue Française du dommage corporel*, vol 29, no 1, p. 13-26.
- Henkel, D. D. (1967). « Assessment of effects of an acting experience upon participants in a Public Recreation Department children's Dramatics Program ». Thèse de doctorat, Urbana Champaign, University of Illinois.
- Holloway, I et Wheeler, S. (2002). *Qualitative Research in nursing* (2^e éd.). Oxford, Grande-Bretagne : Blackwell.
- Holzer, B., Vreede, A. et Weigt, G. (1999). *Disability in Different Culture : reflections on local concepts*. Bielefeld, Allemagne : Transcript.
- Horth, R. (2000). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française. Page consultée le 11 août 2010 http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm
- Hugues E. (1971). *The Sociological Eye. Selected Papers*. Chicago : Aldine-Atherton.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

- Hutchinson, S.A. (1988). « Education and Grounded Theory ». Dans Sherman, R. R. et Webb, R. (éd.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (p. 123-140). Philadelphia, PA : Falmer.
- Hutchinson S.A. et Wilson, H.S. (2001). « Grounded Theory: The Method ». Dans Munhall, P. L. (éd.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective* (3^e ed.) (p. 209-243). Sudbury, MA : Jones & Bartlett.
- Institut de Recherche en Santé du Canada, Conseil en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de Recherche en sciences humaines du Canada. (2005). « Éthique de la recherche avec des êtres humains » Travaux publics et Services Gouvernementaux du Canada. Page consultée le 11 août 2010 : www.pre.ethics.gc.ca
- Institut de la statistique du Québec. (2006). *L'incapacité et les limitations d'activités au Québec. Un portrait statistique à partir des données de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2001*. Québec : Les Publications du Québec.
- Jeudy, J.-P. (1999). *Les usages sociaux de l'art*. Paris : Circé.
- Joe, Jack and John. *Site de Joe, Jack and John*. Page consultée le 11 août 2010 : <http://www.joejacketjohn.com>
- Kaës, R. (dir. du coll.) (2004). *Crise, Rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- Kayser-Jones, J. et Koenig, B.A. (1994). « Ethical Issues ». Dans Gubrium, J. F. et A. Sankar (éd.), *Qualitative Methods in Aging Research* (p.15-32). Thousand Oaks : Sage.
- Kerouanton, J. (2005). *Hors-scène : du handicap à l'aventure théâtrale*. Ramonville-Saint_Agne : Erès.
- Kerouanton, J. (2006). « Dilemme quotidien en CAT artistique ». *VST (Vie sociale et traitements)*, vol. 4, no 65, p.63-65.
- Knowles, J. G., Luciani, T., Cole, A. L., et Neilsen, L. (2007). « The Art of visual inquiry ». Dans *Arts-informed Inquiry Series*, vol. 3. Halifax : Backalong Books; Toronto : Centre for Arts-informed Research.
- Knowles, J.G., Cole, A. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.

- Knowles, J. G., Cole, A. L., et Promislow, S. (2008). « Creating Scholartistry : Imagining the arts-informed thesis or dissertation ». Dans *Arts-informed Inquiry Series*, vol. 4. Halifax: Backalong Books; Toronto: Centre for Arts-informed Research.
- Koscielak, R. (1996). « Le sentiment de solitude chez les adolescents avec un handicap mental » Dans *revue Européenne du handicap mental*, vol 3, no 12, p.33-46.
- Lafontaine, J. (1979). *Le droit d'être : récit d'une expérience thérapeutique chez les déficients, fondée sur la confiance, la liberté et le bon sens*. Montréal : Éditions de l'Aurore.
- Laing, R.D. (1971). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Lalande, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lallias, J.-C. (2007). « L'autre et l'ailleurs, le théâtre et l'altérité ». Site l'Office Central de la Coopération à l'École. Page consultée le 11 août 2010 : http://www.occe.coop/~thea/article.php3?id_article=30
- Laperrière, A. (1997). « La théorisation ancrée (*Grounded Theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées ». Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 309-340. Boucherville : Gaëtan-Morin.
- Le Capitaine, J.-Y. (2005). « L'intégration : une inclusion en trompe-l'œil! » Dans *Liaisons*. Chambéry : Centre National de Formation d'Enseignants intervenant auprès des Déficients Sensoriels, Université de Savoie, no 1, décembre 2005-janvier 2006.
- Les Muses, Centre des arts de la scène. Site *Les Muses*. Page consultée le 11 août 2010 : www.lesmuses.org.
- Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert, J.-C. (1979). *Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise (1867-1929)*. Montréal : Boréal Express.
- Magnat, V. (2001). « Le travail sur soi-même. De Stanislavski à Grotowski » dans Féral, J. *Les Chemins de l'acteur*. Montréal : Québec Amérique, p. 205-232.
- Mannoni, M. (1988). *De la passion de l'Être à la « Folie » de savoir*. Paris : Denoël.
- Maslow, A.H. (1943). « A Human motivation » dans *Psychological Review*, vol 50, no 4, p. 370-396.

- May, K.A. (1986). « Writing and evaluating the Grounded Theory Research report ». Dans Chenitz, W. C. et Swanson, J.M. (éd.), *From practice to Grounded Theory: Qualitative research in nursing*, p. 146-154. Menlo Park, Cal.: Addison-Wesley.
- McAll, C. (2008). « Au cœur des inégalités sociales de santé : l'inclusion et l'exclusion comme rapports » Dans Gagnon, E, Pelchat, Y. et Edouard, R. (dir) *Politiques d'intégration, rapports d'exclusion - Action publique et justice sociale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mead, G.-H. (1934). *Mind, Self, and Society*, Chicago : University of Chicago Press.
- Melling, M. (1979). « Effects of drama education on creative thinking ». Thèse de doctorat, Calgary, University of Calgary.
- Michel, E. (2004). « Souffrance, plaisir et créativité artistique » dans *Lieux d'Être*, no 39. Page consultée le 11 août 2010 : <http://dcalin.fr/publications/creativite.html>
- Miller, S. A. (1986). « A Study of the levels of self-esteem of profoundly physically handicapped children and adolescents in a creative drama program ». Thèse de doctorat, Montréal, McGill University.
- Minaire, P. (1983). « Le handicap en porte-à-faux ». *Prospective et Santé*, no 26, p. 39-46.
- Minaire, P. (1992). « Disease, Illness and Health : Theorical models of the disablement process ». *Bulletin of the WHO*, 70 (03), p. 373-379.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. « Plan d'action 2009-2010 à l'intention des personnes handicapées », p. 7. Page consultée le 25 juin 2009 : <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/plan-mcccf-handicapes-2009-2010.pdf>
- Miquelon, P., Perreault, S. et Abbondanza, M. (2001). « Activités récréatives et performance : jouer ensemble pour mieux travailler en équipe » Dans *Loisir et Société / Society and Leisure*, Vol. 24, no 1, p. 245-279.
- Montlibert, C. (1997). « Préface ». Dans Ebersold S. *L'Invention du handicap*. Paris : PUF et Centre Technique et National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations, p. 5-8.
- Moreno, J. (1975). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture.

- Morissette, J.-F. (2010). « *Le jeu dans la sociologie : du phénomène au concept* » Thèse. Université du Québec à Montréal.
- Morse, J.M. (1995). « The Significance of Saturation ». *Qualitative Health Research*, vol.5, no. 2, p. 147-149.
- Morse, J.M. (2001). « Situating Grounded Theory within Qualitative Inquiry ». Dans Schreiber, R. S. et Stern, P. N. (éd.), *Using Grounded Theory in nursing*, p.1-15. New York : Springer.
- Mouzelis, N. (2010). « Self and Self--Other Reflexivity: The Apophatic Dimension ». Dans *European Journal of Social Theory*; vol.13, no.2, p.271-284.
- Nadeau-Lacour, T. (2000). « L'expérience comme matériau privilégié pour une anthropologie théologique du sujet croyant ». *Laval théologique et philosophique*, vol. 56, n° 1, 2000, p. 65-79.
- Neveu, M., Moreau, J., Plouffe, M.-J., Fillion, J. (1999). *Actes du colloque pour l'accès aux arts des personnes handicapées*. Trois-Rivières : Association Régionale de Loisirs pour Personnes Handicapées de la Mauricie.
- Nolin, D. (2003). « Rejouer ses drames pour déjouer la tragédie : une pratique théâtrale de la catharsis en santé mentale ». Mémoire. Université du Québec à Rimouski.
- Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris : Klincksieck.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1981). *Vers une politique d'ensemble*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.
- Office des Personnes Handicapées du Québec. (2009). « Message du Premier Ministre », p. iii. Page consultée le 26 mars 2010 : http://www.ophq.gouv.qc.ca/documents/DGA0015%20Politique%20A%20part%20entiere-%20Integrale_2009-0416_app_version_finale_graphique.doc
- ONU. (2008). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Page consultée le 26 avril 2010 : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>.
- ONU. (2008). « Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées : secteurs cibles pour la participation dans l'égalité » Dans *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Page consultée le 26 avril 2010 : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=733#26>.
- Ouaknine, S. (2006). « Pavlov, Stanislavski et ondes rythmiques » Saisi sur le site de discussion Queatre, le 1^{er} octobre 2006.

- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, no.23, p. 147-181.
- Paillé, P. (1996). « Qualitative par théorisation (analyse de contenu) ». Dans Mucchielli, A. (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, p. 184-190. Paris: Armand Colin.
- Park, R. (1969). *Introduction to the Science of Sociology*. New York : Greenwood Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Beverley Hills, Cal: Sage.
- Pavis, P. (2002). *Dictionnaire du théâtre*. Paris : A. Colin.
- Perreault, M. (2006). « L'utilisation de l'art dramatique auprès de clientèle avec troubles d'apprentissages : rapport de stage ». Mémoire de maîtrise, Hull, Université du Québec en Outaouais.
- Picoche, J. (2006). *Dictionnaire étymologique du français* (nouv. éd). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Pidgeon, N. (1991). « The use of Grounded Theory for conceptual analysis in knowledge elicitation ». Dans *International Journal of Man-Machine Studies*, no 35, p. 151-173.
- Pradier, J.-M. (1994). « La scène des sens ou Les voluptés du vivant » Dans *Lieux et non lieux de l'imaginaire*. Internationale de l'imaginaire, nouvelle série, no 2. Paris : Maison des cultures du monde, Actes sud, Labor, L'Aire, p.13-32.
- Punch, M. (1994). « Politics and ethics in qualitative research ». Dans Denzin, N. K. et Y.S. Lincoln (éd.), *Handbook of Qualitative Research*, p. 83-97. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Rafie, P. (2004). « J'ai une coquette maison ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Reynaud M. (2002). *Théâtre et handicap*, Lyon : Chronique sociale.
- Ricœur, P. (1975). « La philosophie et la spécificité du langage religieux ». *Revue d'histoire et de philosophie religieuse*, no 1, p. 13.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Ruymen, F. (2005). « Notes sur l'artiste de théâtre en animateur/pédagogue ». Dans *Revue Artifices*, juin 2005. Page consultée le 26 octobre 2006 : <http://www.artifices.be/artifices/index.php?page=le-theatre-socio-culturel>

- Saint-Jacques, D. (1994). « Le processus de production en activités dramatiques ». Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, p. 221-239.
- Santamaria, E. (2007). « Être majeur dans un centre médico-éducatif. Classe d'âge et rite de passage pour les personnes en situation de handicap » Dans Actes du Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, p.1-9. Page consultée le 12 janvier 2011 : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_SANTAMARIA_382.pdf
- Schechner, R. (2006). *Performance Studies* (2^e éd.). New-York : Routledge.
- Schreiber, R. S. (2001). « The "how to" of Grounded Theory: Avoiding the pitfalls ». Dans Schreiber, R. S. et Stern, P. N. (éd.), *Using Grounded Theory in nursing*, p. 55-83. New York : Springer.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Genève : Publications de l'Université de Genève.
- Sellars, P. (1998). « Une mise à l'épreuve ». Dans Féral, J. *Mise en scène et Jeu de l'acteur : le corps en scène*. Montréal : Éditions Jeu; Carnières : Éditions Lansman, p. 295-318.
- Sellars, P. (2001). « Être acteur, jouer, agir ». Dans Féral, J. *Les Chemins de l'acteur*. Montréal : Québec Amérique, p. 71-88.
- Sizaire A. (2000a) « Devant les spectateurs, tu n'as pas le choix ». Dans *Déclat familles et handicaps*, Lyon : ERAC, n°64, p. 22-23.
- Sizaire A. (2000b). « Deux mondes réunis par le théâtre ». Dans *Déclat familles et handicaps*, Lyon : ERAC, n°65, p. 56-57.
- Stake, R et Munson, A. (2008). « Qualitative Assessment of Arts Education ». Dans *Arts Education Policy Review*, vol. 109, no 6, p. 13-21.
- Stanislavski, K. (1984). *La Construction du personnage* (nouv. éd.). Paris : Gérard Watelet.
- Starrin, B., L. Dahlgren, G. Larsson et S. Styrborn. (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*. Lund, Suède : Studentlitteratur.
- Stern, P. N. (1994). « Eroding Grounded Theory ». Dans Morse, J. M. (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, p. 212-223. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés*. 2^e éd. Dunod, Paris.

- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques*. Paris : Métailié.
- Strauss, A. (1993). *Continual Permutations of Action*. Hawthorne, NY: Aldine.
- Strauss, A. et J. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park, Cal. : Sage.
- Strauss, A. et J. Corbin. (1994). « Grounded Theory Methodology: An overview ». Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, p. 273-285. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strauss, A. et J. Corbin. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Théâtre Aphasique. *Site du Théâtre Aphasique*. Page consultée le 11 août 2010 http://www.villamedica.ca/info_partenaire_aphasique.html
- Théâtre de la pire espèce. *Site du Théâtre de la pire espèce*. Page consultée le 11 août 2010 : <http://www.pire-espece.com/ubusourd.htm>
- Thomas, W. (1966). *W.I. Thomas on social organization and social personality. Selected papers*. Chicago : University of Chicago Press.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune: essai d'anthropologie générale*. Paris: Seuil.
- UNESCO. (1997). « *Universal Declaration on the Human Genome and Human Rights* », Paris, 1997, article 10.
- Ubersfeld, A. (1981). *L'École du spectateur*. Paris : Éditions sociales.
- Ubersfeld, A. (2002). « Le temps et le théâtre » Colloque Temps scientifique, temps théâtral. Éditions du CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Franche-Comté.
- Urrea, V. et M. Monnier. (1999). *Bruit blanc : autour de Marie-France*, Film documentaire, coul., 49 min. Paris : Arte.
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts: Analytical Field Research (Qualitative Research Methods)*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Van Dormael , Jaco. (1996). *Le Huitième jour*. Film 16 mm, coul, 118 min. Bruxelles : PolyGram Film Distribution.

- Van Gennep, A. (1981) (rééd.). *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte, du seuil, de l'hospitalisé, de l'adoption, etc.* Paris : E. Nourry.
- Veil C. (1968). *Handicap et société.* Paris : Flammarion.
- Veyseyre, A. (1978). « L'expression dramatique comme thérapie face au symptôme d'isolement social chez des enfants semi éducatibles et éducatibles ». Montréal : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Vincent J.-D. (1994). *Biologie des passions.* Paris: Odile Jacob.
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology.* Buckingham : Open University Press.
- Wilson, Robert. Site de Robert Wilson. Page consultée le 11 août 2010 : <http://www.robertwilson.com/>
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel.* Paris : Gallimard
- Wood, P. (1980). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH).* Organisation mondiale de la santé (OMS), Genève.
- Wright, Alexa. Site de Alexa Wright. Page consultée le 11 août 2010 : www.alexawright.com
- Wright von, G.H. (1971). *Explanation and understanding.* Ithaca : Cornell University Press.
- Zaccaï-Reyners, N. (éd.). (2003). *Explication-compréhension. Regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique.* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.